

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Maria Inês Pereira Pinto Soares

**Perspectivas Organizacionais sobre a
Liderança Colegial em Contexto Educativo:
um Estudo de Caso**



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria Inês Pereira Pinto Soares

**Perspectivas Organizacionais sobre a
Liderança Colegial em Contexto Educativo:
um Estudo de Caso**

Tese de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Guilherme Rego da Silva

Janeiro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

A ti, Rui, a quem tentei não faltar com a minha presença,
pelo teu amor e apoio...

Agradecimentos

Este trabalho apesar de ser de natureza individual não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas que contribuíram terminantemente para a sua concretização.

Quero agradecer, em primeiro lugar, à minha Mãe, que através da sua força, coragem e determinação, sempre me apoiou da melhor forma que sabia e podia, motivando-me na realização dos meus projectos e sonhos.

De uma forma mais directa, gostaria de agradecer à Hiolanda, cuja amizade e perseverança, coadjuvaram muito para tornar esta dissertação possível. Foram, por vezes, momentos difíceis, mas que solidificaram a nossa amizade, uma amizade de verdade, que hoje em dia é “algo” muito raro. O meu muito obrigada, amiga.

O meu reconhecimento também se dirige a todos os que, de qualquer modo, concorreram para o processo de construção deste trabalho.

Como não poderia deixar de ser, o meu principal obrigada é dirigido ao meu orientador, Doutor Guilherme Rego da Silva, pelo incansável apoio e disponibilidade constante. Obrigada por ter feito deste último ano um período de crescimento pessoal e profissional e de aprendizagem contínua.

À Universidade do Minho que me facultou, com o Mestrado em Ciências de Educação – Área de Especialização em Administração Educacional, o espaço para o meu desenvolvimento e enriquecimento profissional, permitindo mais uma fonte de satisfação profissional.

A todos docentes do Mestrado que abriram os meus horizontes científicos e com os quais trabalhei, reflecti, partilhei experiências e... ri.

Finalmente, gostaria de agradecer a toda a comunidade educativa da Escola em que realizei este estudo, pela disponibilidade, abertura, compreensão e pelas amizades que lá “nasceram” e perdurarão por muitos e longos anos... Muito Obrigada!

Resumo

RESUMO

Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Colegial em Contexto Educativo: um Estudo de Caso, com o sub-tema - A Liderança na Escola E.B. 2/3 Rio Sousa: Contributo para uma Análise Sociológica e Política dos Processos de Decisão Desenvolvidos no Seio Organizacional.

O presente trabalho, centrado na análise da uma Organização Escolar, mais precisamente nos seus processos de tomada de decisão e estilo de liderança, procede, num primeiro momento, à revisão da literatura relativa ao conceito de Organização Escolar, aos diferentes modelos conceptuais e teóricos associados a ela, bem como à perspectiva histórica do desenvolvimento do conceito de autonomia nas escolas. Num segundo momento, é apresentado o estudo de caso realizado, dando a conhecer as percepções de cinco elementos da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa¹ - Presidente e Vice-Presidente do CE, Assessor Pedagógico, Representante do Pessoal Auxiliar e Representante dos EE - auscultados através de entrevistas semi-estruturadas acerca de aspectos ligados i) ao processo de tomada de decisão e à liderança do seu órgão de gestão, considerado colegial e ii) à autonomia desenvolvida na escola. Para além desta metodologia, foram ainda recolhidos documentos internos à instituição cuja análise de conteúdo foi feita e explorada.

Os dados obtidos indicam uma prevalência de características unipessoais na gestão da escola e não de carácter colegial, bem como apontam para um estilo de liderança mais “autoritário”, de acordo com a matriz da liderança micropolítica de Blase e Anderson (1995). Quanto à autonomia, tanto das estruturas como da escola, verificou-se que esta é apenas “relativa” (Barroso, 1997), uma vez que não existe uma dependência total do poder central, promovendo-se “infidelidades normativas” (Lima, 1998), havendo situações de tomada de decisões autónomas.

¹ Nome fictício.

Abstract

ABSTRACT

Organizational Perspectives about Collegial Leadership in Education Context: A Case Study, with second subject - A Leadership at EB 2/3 Rio Sousa School: Contribution towards Sociological and Political Analysis of Process about Developed Decisions within Organizational Environment.

This present thesis, centered on the analysis of a school organization, more precisely on its decision making process and leadership style, proceed, at the beginning, on the revision of the literature in relation of the concept of School Organization, its different conceptual models and theoretical linked to it, as well as the historical perspective of the development of the concept of autonomy in schools. In the Second part, a study of a known case study was presented, letting known the five elements of EB 2/3 Rio Sousa School² President and Vice President of the Executive Council (EC), Pedagogic Assessor, Human Resources Representative and EE Representative, sounded through semi-structured interviews about issues linked to i) a decision making process and leadership of their managerial tasks, considered collegial and ii) the autonomy developed at the school. Apart from the methodology, other internal documents also were collected, whose content were analyzed and explored.

Data obtained indicate prevalence of individual characteristics in the school managerial system and not at the collegial level, as well as they pointed towards a leadership more “authoritarian”, according to the matrix of the Blase and Anderson (1995) micro-political leadership. With regards to the autonomy, from either structures and school, it emerged that this is only “relative” (Barroso, 1997), in the absence of total independence of the central power, self promoting “infidelities normative” (Lima, 1998), having situations in where autonomy decisions had to be taken.

² Not real name.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	p. 1
CAPÍTULO I: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ANÁLISE DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	p. 9
1. A Escola como Organização	p. 9
2. A Escola e os processos de liderança	p. 13
3. A Escola <i>locus</i> de decisão	p. 37
 CAPÍTULO II: A ESCOLA E A AUTONOMIA “DECRETADA”	p. 61
1. O ideal da autonomia da Escola	p. 61
2. A ideia de Autonomia na legislação portuguesa	p. 65
2.1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo, pela Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, ao Decreto-Lei n.º 115-A/98	p. 65
2.2. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	p. 70
3. A autonomia decretada e a autonomia construída: o real e o ideal	p. 73
 CAPÍTULO III: A NATUREZA DO ESTUDO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	p. 81
1. Enquadramento	p. 81
2. Perguntas de Partida	p. 82
3. Hipóteses da Investigação	p. 83
4. Caracterização da escola E. B. 2/3 Rio Sousa	p. 84
4.1. Contexto físico e Social	p. 84
5. Opções metodológicas: Métodos e Técnicas de Investigação	p. 86
5.1. A Pesquisa Bibliográfica	p. 88
5.2. O Estudo de Caso	p. 88
5.3. A Entrevista Semi-estruturada	p. 90
5.4. As Conversas Informais	p. 92
5.5. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados: Análise Documental e Análise de Conteúdo	p. 92
6. Procedimentos utilizados na recolha de dados	p. 93
6.1. Confidencialidade	p. 93
6.2. Apresentação dos Instrumentos Utilizados	p. 94
6.2.1. Guião das Entrevistas Semi-estruturadas	p. 95

6.2.2. Documentos Internos	p. 95
6.2.2.1. Comunicados	p. 96
6.2.2.2. As Circulares	p. 96
6.2.2.3. As Convocações	p. 96
6.2.2.4. Os Avisos	p. 97
CAPÍTULO IV: AUTONOMIA E LIDERANÇA NA ESCOLA E. B. 2/3 RIO SOUSA	p. 101
CONCLUSÕES	p. 119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 133
APÊNDICES	p. 151

ÍNDICE DOS ESQUEMAS E QUADROS

Esquema I: Matriz da Liderança Micropolítica	p. 23
Esquema II: Fontes de Poder ou Influência do Líder nos Subordinados	p. 26
Quadro I: <i>Continuum</i> do Comportamento de Liderança”	p. 25
Quadro II: Estilos de Liderança/ Comportamentos identificados pelos investigadores da Universidade de Iowa.	p. 27
Quadro III: Visão das Teorias Comportamentais da Liderança	p. 28
Quadro IV: Os Quatro Sistemas de Likert	p. 29
Quadro V: Categorização de Respostas	p. 102

ÍNDICE DOS APÊNDICES

Apêndice 1: Guião de entrevistas semi-estruturadas	p. 153
Apêndice 2: Guião de entrevista à Presidente do Conselho Executivo	p. 159
Apêndice 3: Guião de entrevista ao Vice-Presidente do Conselho Executivo	p. 175
Apêndice 4: Guião de entrevista do Assessor Pedagógico do Conselho Executivo	p. 191
Apêndice 5: Guião de entrevista à Encarregada/a do Pessoal Auxiliar	p. 201
Apêndice 6: Guião de entrevista à Representante dos Encarregados de Educação	p. 211
Apêndice 7: Quadro-Síntese das entrevistas (por temas)	p. 219
Apêndice 8a: Relação dos documentos internos analisados: os comunicados	p. 235
Apêndice 8b: Relação dos documentos internos analisados: as circulares	p. 239
Apêndice 8c: Relação dos documentos internos analisados: as convocações	p. 243
Apêndice 8d: Relação dos documentos internos analisados: os avisos	p. 253

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

ADD – Avaliação do Desempenho Docente
AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular
CA - Coordenação de Ano
CAA - Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CD - Conselho de Docentes
CE – Conselho Executivo.
CEF - Curso de Educação e Formação
CGT – Conselho Geral Transitório.
CIT - Contrato Individual de Trabalho
CP – Conselho Pedagógico.
DREN - Direcção Regional de Educação do Norte
DT – Director de Turma
EB - Ensino Básico
EC - Executive Council
EE - Encarregado de Educação
ME - Ministério da Educação
PAA – Plano Anual de Actividades
PE – Projecto Educativo.
RI – Regulamento Interno.

Introdução

Pensar a Educação é, também, pensar a Escola. Porque os actores, para se assumirem como tal, precisam do espaço e do tempo para a acção, a escola surge como o *locus* indicado. São, julgamos, estas as variáveis por excelência que permitem o acto criador, que é a Educação. De facto, como Crozier e Friedberg (1977: 9) afirmam: «o sistema só existe através do actor que é o único que pode conduzi-lo, dar-lhe vida e modificá-lo».

Temos verificado que, de um modo geral, toda a sociedade se sente apta a falar da escola e a criticá-la: seja a escola em que estudou, a escola que os seus filhos frequentam, ou mais genericamente, a escola abstractamente considerada. Mais recentemente, a comunicação social tem dado relevo às questões ligadas às organizações escolares (Liderança nas Escolas, Avaliação de Desempenho Docente,...), referindo contextos e situações mais ou menos reais, mais ou menos bem explicadas.

Noções como a de autonomia, e outras, que se tinham instituído como referenciais centrais de reivindicações de professores e de movimentos pedagógicos, apostados no aprofundamento das valências críticas dos discursos educativos, são hoje parte integrante de uma retórica que se insinua como uma única narrativa legítima de se falar e de se pensar a educação (Santos *et al*, 2001).

Podíamos, assim, dizer que a escola é um tema de frequente discussão; e, contudo, ousaríamos afirmar que a Escola se questiona pouco. A maioria dos autores que sobre ela escreve, na maioria das vezes, nem se preocupa, sequer, em defini-la. Trata-a como se fosse um conceito primário, como se todos convergíssemos para uma mesma representação... E, no entanto, a escola é uma realidade muito complexa que exige uma cuidadosa reflexão, nomeadamente se considerada como organização. Esta visão tem sido objecto de estudo, muito embora a primazia do enfoque seja muitas vezes, a outros tipos de organização. A nível internacional, defrontamo-nos com estudos orientados para a apresentação de propostas sobre a melhoria do funcionamento da Escola, onde se vislumbra uma preocupação séria em compreender, previamente, o que nela se passa. A nível nacional, verifica-se também um aumento de estudos nessa área, mais precisamente ao nível da perspectiva da Administração Educacional. Considerados insuficientes, é também nosso objectivo que a presente dissertação seja um contributo para a compreensão da Escola, como organização, mais precisamente considerando um caso em que esta tem, no seu topo hierárquico, uma liderança defendida como sendo colegial.

A pertinência da temática prende-se, por exemplo, por estarmos a viver, em contexto nacional, um momento de transição, uma vez que os normativos legais impõem uma nova forma de gestão das instituições logo, uma nova forma de agir e de pensar por parte das lideranças.

A presente dissertação, de acordo com os objectivos do estudo, ligados à área da i) liderança; ii) da tomada de decisão; iii) da autonomia e iv) do poder, encontra-se organizada em 4 Capítulos, aos quais se somam a Introdução e a Conclusão.

O primeiro, intitulado “Abordagens e Perspectivas Teóricas de Análise da Escola como Organização”, apresenta o quadro conceptual e teórico acerca das questões que serão alvo de análise na parte empírica desta investigação; isto é, centra a sua atenção nos conceitos de Organização Escolar e nos diferentes modelos que a explicam; nas questões ligadas à liderança e aos processos de decisão.

O segundo - “A Escola e a Autonomia Decretada”- traça, num perspectiva histórica, quais as concepções de autonomia veiculadas pelos diferentes enquadramentos legislativos e procura reflectir sobre a sua aplicabilidade, em contexto escolar.

Por sua vez, o terceiro capítulo - “A Natureza do Estudo – Considerações Metodológicas” – enceta a abordagem e tratamento de estudo de caso levado a cabo, na presente investigação. De facto, paralelamente a algumas reflexões de âmbito mais teórico (acerca das opções metodológicas tomadas), são apresentados os objectivos que desde já antecipamos. Assim, numa óptica mais teórica, pretendemos analisar até que ponto os quadros conceptuais, metodológicos e epistemológicos têm contribuído para uma compreensão mais abrangente dos efeitos e influências da(s) liderança(s) numa organização escolar, nos processos de decisão. Quanto à Liderança, e dado que a escola em estudo assim se assume, pretendemos ii) Identificar as características e estratégias de uma liderança colegial (CE), ou unipessoal (Director). Quanto à Decisão, pretendemos iii) Saber como é que o CE se organiza para a decisão bem como iv) Identificar os processos de tomada de decisão. Assim, procuramos estabelecer a tipologia das decisões que se manifestam na escola. Perceber quem participa activamente na tomada de decisões é o nosso quinto objectivo ao qual está subjacente o sexto que consiste na descoberta de quem influencia as decisões; isto é, pretendemos saber até que ponto, e passa a redundância, as decisões de um órgão colegial são colegiais, e as decisões de um órgão unipessoal são unipessoais. Quanto à autonomia almejamos: vii) Saber até que ponto a autonomia é decretada e/ou construída e viii) Perceber se os processos de liderança e de decisão são expressões de autonomia. Relativamente à temática do Poder, são nossos objectivos ix) Identificar e caracterizar as relações de poder que ocorrem no interior do CE, entre os diferentes actores. Finalmente, e de uma forma mais geral e ligada à dinâmica organizacional como um todo, pretendemos x) Salientar as concepções e práticas, actualizadas pelos gestores escolares, que nem sempre fazem correspondência com os critérios da racionalidade formal e com o normativismo legal que as orienta. De seguida, são ainda explanadas as perguntas de partidas e as hipóteses de trabalho que lhes estão inerentes.

Para se situar o estudo, é ainda feita a caracterização do meio em que o estudo foi desenvolvido, e explicado quais os procedimentos tidos para permitir a concretização do estudo, bem como quais os documentos utilizados.

Com o capítulo IV – “A Autonomia e Liderança na Escola E.B.2/3 Rio Sousa” - inicia-se a apresentação dos resultados, uma vez que é feita a análise qualitativa dos documentos, procurando realçar os aspectos mais relevantes para procurar respostas às perguntas de partida.

Finalmente, nas Conclusões, são feitas as considerações finais, formuladas as reflexões mais concretas e ainda dadas sugestões para a maximização da Organização. Para além disso, e como não podia deixar de ser, são apresentadas as limitações do estudo bem como as mais-valias que este nos trouxe, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais. Para finalizar, ainda apontamos alguns caminhos para próximas investigações, no sentido de complementarmos a nossa aprendizagem e enriquecermos a literatura nacional, na nossa área de especialização, nomeadamente em Administração Educacional.

Capítulo I

Capítulo I: Abordagens e perspectivas teóricas de análise da escola como Organização

1. A Escola como Organização

Segundo Torres (1995: 87), “[...] se parece existir consenso relativamente à afirmação de que a escola é uma organização, o mesmo não é verdade em relação à sua caracterização enquanto tal, na medida que ela é diferentemente focalizada pela pluralidade de discursos e perspectivas erigidas sobre escola como organização, assim como diferentemente enquadrada pelos vários modelos de análise”.

Nos tempos mais recentes, a comunidade educacional tem vindo a atribuir à Escola - organização complexa e polifacetada -, um interesse crescente, tornando-a objecto de estudo privilegiado das ciências da educação. De acordo com Lima: “[...] a investigação em educação em Portugal começa a evidenciar sinais de consideração da escola em novos moldes; e não enquanto investigação sobre a escola mas já como investigação na escola” (Lima, 2006: 18). Contudo, sabemos que a abordagem das escolas como organizações tem sido olhada com suspeições e desconfianças no campo educacional. A este propósito escreve Virgínio Sá: “A pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais, simbolizando e paradoxalmente força e fraqueza: força porque aponta para um forte dinamismo e pluralidade teórica; fraqueza porque, segundo alguns, indicia um campo teórico ainda não consolidado e «imaturo»” (Sá, 2006: 199). Por isso, pensamos, que uma leitura sociológica e organizacional da escola enquanto organização exige a explicitação de mais do que um modelo teórico de análise.

Pensamos a escola segundo um paradigma de “pluralismo conceptual” que considera a pertinência de diferentes modelos de análise. Como sugere Ellström (1983: 236), cada visão de escola enfatiza e esquece determinadas variáveis, sendo pois, aconselhável superar as visões parcelares da realidade por uma visão mais holística e que integre diferentes perspectivas.

Deste modo, o presente trabalho de investigação tende a assumir que a escola, enquanto instituição e organização, reúne as seguintes características: i) natureza moral do trabalho que realiza, dado o carácter obrigatório e involuntário da frequência escolar e o estatuto de menoridade intelectual, afectiva e cívica, o que coloca os estudantes numa situação de dependência face aos professores, daqui emergindo o imperativo e a obrigação moral de a todos educar; ii) alto nível de formação, autonomia e trabalho individual dos professores, configurando-se uma prática singular, escassamente supervisionada e que escapa à orientação e controlo da autoridade e dos pares; iii) vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar e social que faz com que o trabalho educativo seja marcado

pela ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza; iv) existência de uma estrutura hierárquica de autoridade, mas onde podem coexistir várias autoridades, poderes e contrapoderes e outras estruturas geradas pelas interações humanas; v) subordinação formal ao cumprimento de objectivos pré-determinados a nível das instâncias centrais, mas criação e cumprimento de outros objectivos e funções não previamente consignados; vi) pluralidade e antagonismo de valores, interesses, preferências, inconsistência e/ou ambiguidade de objectivos quer supra, quer intradeterminados; vii) divisão e hierarquização do trabalho; viii) decisões e comportamentos ora determinados por regras e regulamentos heterónomos ora pelos múltiplos interesses em presença e pelas negociações e alianças estabelecidas entre os actores da organização; ix) participação fluida, convergente e divergente, formal e “anárquica”; e x) tipos de liderança múltiplos e pluri-referencializados.

Sendo que todos os modelos de análise organizacional decorrem de estudos empíricos realizados em diferentes modelos organizacionais, verificamos que cada modelo de análise confere destaque a um conjunto de características organizacionais, permitindo a análise de cada organização sob determinada perspectiva.

O capítulo que se segue pretende, sumariamente, apresentar alguns dos modelos/perspectivas que ilustram a Escola como Organização, nomeadamente a perspectiva da Cultura Organizacional; o Modelo Burocrático; o Modelo Político ou de Arena Política e o Modelo da Anarquia Organizada.

Deste modo, a representação da organização escolar que propomos, neste primeiro ponto, insere-se na perspectiva da Cultura Organizacional.

Para Chiavenato (1986: 136), “Cultura organizacional significa um modo de vida, um sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interacção de relacionamento típicos de uma determinada organização. Cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua própria cultura e com um sistema de valores. Todo esse conjunto de variáveis deve ser continuamente observado, analisado e interpretado”.

Entende-se por Cultura Organizacional a perspectiva que consiste no processo de interpretação e negociação da realidade por parte dos grupos, mediante uma cultura organizacional comum; isto é, “o clima organizacional é criado por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura de referência comum que contextualiza a interacção individual na organização: a cultura organizacional” (Ferreira *et al*, 2001: 441). Nesta óptica, a componente social assume-se como um factor relevante da e na organização pois, como defendem os autores supra citados, “(...) a organização é algo mais do que recursos financeiros, estruturas físicas, equipamento e organigrama. É também uma estrutura de cariz humano e social, que tem vida própria, que cresce, se desenvolve e se adapta às exigências das envolventes interna e externa” (Id: 449).

Para Schein (1985), a cultura organizacional é um conjunto de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto para ser ensinado aos novos membros como o modo correcto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas.

Segundo Thévenet (1989), a cultura é uma fonte de referências, exprimindo, ao mesmo tempo, a personalidade da organização e também a permanência e a coerência de um sistema de referências que ela constitui para si mesma, aparecendo como recurso e consequência do modo pelo qual a empresa trata seus problemas de ambiente e coesão interna. Sendo um conteúdo, um conjunto de elementos que distingue uma organização da outra, a cultura pode ser localizada, descrita e escrita.

As diferentes visões da organização, os diferentes valores e crenças dos actores produzem uma dinâmica que se expressa na experiência concreta e nas realizações que se processam no interior da escola. Desta forma, cada organização educacional poder-se-á revestir de características culturais particulares; de uma cultura interna (Schein, 1985), de um estilo, de uma filosofia, de um carácter ou ainda de uma religião da organização que a diferencia das demais.

Por sua vez, Giroux (cit in Bates, 1987: 109) ressalta “o carácter ideológico e de contestação que acompanha as diferentes formas de cultura que caracterizam as organizações escolares, fruto das diferentes visões e negociações que se processam: as escolas são a incorporação histórica e estrutural de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que elas têm o significado de realidades constantemente contestadas e experienciadas diferentemente pelos indivíduos e grupos”.

Ancorados em diversos (e por vezes contraditórios) quadros teóricos e disciplinares, os estudos sobre a cultura organizacional sofreram um aumento quantitativo, ao mesmo tempo que diversificaram igualmente os contextos e as unidades investigativas, proporcionando ao investigador um amplo e polifacetado campo analítico. Entre os diversos contextos organizacionais que têm constituído alvo de análise no domínio das abordagens culturais, a escola como organização emerge, no panorama internacional, como um dos contextos mais estudados, sendo mesmo difícil identificar com algum rigor o sector pioneiro no estudo desta problemática, se o sector económico - a empresa -, se o sector educativo - a escola - (Torres, 2004).

Em qualquer dos casos, a instituição educativa pública, quer ao nível das escolas não superiores, quer mais recentemente, ao nível das escolas superiores e/ou universidades, desde cedo se tornou num objecto privilegiado de análise sob o ponto de vista das suas especificidades culturais, o que contraria um certo senso comum intelectual responsável pela naturalização da ideia de que a moda da cultura escolar constitui um fenómeno recente, uma espécie de reacção tardia aos paradigmas dominantes na organização.

Para Torres (1997: 95), a especificidade cultural da organização escolar tende a ser pré-determinada pelos diversos condicionalismos impostas pela cultura societal³, apresentando-se estes como factores estruturadores das próprias dinâmicas e comportamentos organizacionais. De acordo com a autora, à luz desta perspectiva, a escola como organização funciona como um mero receptáculo ou repositório da cultura nacional, sendo os seus membros conceptualizados, sobretudo, como actores sociais que adoptam comportamentos e estratégias de ajustamento às respectivas estruturas organizacionais.

Outros autores realçam ainda a importância e o impacto da cultura organizacional no contexto escolar. Sarmiento (1994: 66) defende que as bases da cultura dos professores são criadas nas condições específicas do seu trabalho, sendo altamente condicionadoras as características organizacionais das escolas, a natureza interactiva e comunicativa da actividade docente e a própria ocupação do grupo ocupacional. Para Ronald King (1983, cit. por Sarmiento [1994: 67]), os professores adquirem as suas concepções e crenças através de um processo de socialização que opera o efeito de “constrangimentos internalizados”, os quais decorrem em larga medida das características burocráticas da organização escolar. Na génese da cultura dos professores, participam de forma significativa os seguintes elementos: i) o contexto da sala de aula, designadamente as exigências que lhes colocam de controlo do grupo e a pressão a que são submetidos; ii) factores organizacionais específicos das escolas, a saber, a estrutura das salas de aulas, a autoridade do gestor, a existência potencial de conflitos entre valores funcionais e ideais educativos ou profissionais; e iii) a constituição predominantemente feminina do grupo profissional, o que arrasta baixo status e incorpora estereótipos femininos nos valores profissionais.

Porém, destaca-se a dificuldade que alguns estudos deste tipo acarretam, uma vez que há a dificuldade metodológica de discernimento entre aquilo que, numa dada organização, corresponde a expressão da cultura societal ou é específico e estruturante da cultura organizacional. Linda Smircich (1983) propõe que a análise da cultura organizacional se realiza a três níveis: i) Como variável interior: a cultura societal impregna a cultura organizacional, a qual é o reflexo dos traços culturais da sociedade no seu conjunto; ii) Como variável cultural: a cultura é uma dimensão manipulável,

³ Segundo Sarmiento (1994: 91), “(...) entre a cultura societal e cultura organizacional existe uma diferença fundamental: enquanto que a primeira é composta por valores sociais e é adquirida desde de tenra idade pelas pessoas, a partir das agências socializadoras que são a família e a escola, a cultura organizacional é constituída por percepções partilhadas das práticas diárias da organização, as quais não contrariam mas, *in maxime*, se sobrepõem àqueles valores”. Para Torres (1997: 95), “este efeito de contingência da cultura societal na cultura organizacional escolar, conduz-nos à adopção de um focalização centrada essencialmente nos factores designados de factores socioculturais (ou factores exógenos) emergente na própria condição social, cultural, económica dos membros da organização escolar – professores, alunos, pessoal administrativo, encarregados da educação que leva a enfatizar analiticamente todo um conjunto de traços culturais socialmente relevantes, potencializando simultaneamente, as potenciais variáveis que nos permitirão melhor compreender a sua especificidade: a idade, o sexo, a classe social de origem, o tipo de escolaridade, etc., dos membros que integram as organizações escolares”.

encontrando-se no mesmo plano de outras variáveis organizacionais, tais como a dimensão, a estrutura, o modo de controlo e tecnologia e iii) Como metáfora: a cultura organizacional utiliza-se para descrever a organização no seu conjunto.

Segundo Sarmiento (1994: 92-93), dado a divergência conceptual sobre a clarificação do conceito da cultura organizacional, será aconselhável adoptar pelo terceiro sentido que parece mais consensual do ponto de vista de vários autores, no entanto o autor definiu a cultura organizacional como o espaço intersubjectivo onde se cruzam as múltiplas racionalidades existentes na organização. É a natureza interactiva que é sublinhada nas definições mais tradicionais da cultura organizacional, designadamente aquelas que acentuam a importância do simbólico na criação da coesão organizacional.

Assim, a análise da cultura organizacional da escola, partindo dessas concepções, permite compreender as interacções que se processam no seu interior e detecta as suas influências nos resultados educacionais.

Em suma, e olhando particularmente para a organização escolar (do domínio da função pública), podemos afirmar que esta possui características que a distinguem das restantes, uma vez que a escola é uma burocracia profissional onde o trabalho principal é assegurado prioritariamente por profissionais que têm uma formação bastante elevada e que se identificam mais com a classe profissional, com a tarefa do que com a própria instituição (Mintzberg, 1979). Estes profissionais possuem características muito peculiares: atitude muito individualista e resistência perante aconselhamento de como agir. Assim, os docentes são funcionários diferentes dos das outras organizações da função pública. Deve acrescentar-se que, na instituição escolar, os mecanismos de controlo são muito difíceis de estabelecer (Brunet & Bordeleau, 1987), uma vez que a colocação dos docentes não é feita pelas instituições onde trabalham; isto é, a colocação é feita de forma concursal, e nível nacional e cuja responsabilidade cabe ao Ministério da Educação e não às escolas.

2. A Escola e os Processos de Liderança

Os estudiosos da problemática da escola não coincidem no quadro de referência utilizado para realizar as suas análises. Mas, a utilização do “modelo/paradigma burocrático explicativo da escola leva vantagens sobre todos os outros” (Teixeira, 1995: 6). Nesse sentido se pronunciam, entre outros, Crozier (1963: 290-295), Bidwell (1965: 977), Alves-Pinto (1983: 383-391), Banks (1983: 199), Formosinho (1987: 364-408) e Fernandes (1992: 435-462).

O modelo burocrático tem origem na teoria de Weber⁴ que enfatiza os elementos formais e estruturais das organizações que, nessa óptica, apresentam características racionais, procurando promover a adequação dos meios aos fins e realçando, na sua formulação teórica, conceitos como o de impessoalidade, autoridade, especialização e sistemas de regras. O mesmo autor afirma também que: “A razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. O mecanismo burocrático plenamente desenvolvido compara-se às outras organizações exactamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não mecânicos de produção” (Weber, 1982).

O quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo “modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados na caracterização quer dos sistemas educativos, quer das escolas”. (Costa, 2003: 39). Merton (1978: 107-124), referindo-se à burocracia, fala de uma estrutura social e racionalmente construída, com normas de actividades claramente definidas e cujas acções tendem a realizar as metas da mesma. É enfatizada, aqui, a congruência entre os meios e fins, entre as orientações e acções, o que mostra o lado mais racional, rígido e previsível da estrutura burocrática. O modelo burocrático de organização, ao privilegiar a interdependência hierárquica estrutural, a alocação rígida de funções, as cadeias de comando e as linhas de autoridade, admite um funcionamento rotineiro e a ordem conformista por mecanismos de coação e controlo que mantêm a disciplina e a obediência de regras e regulamentos, visando eliminar toda a incerteza e conflitos (Mintzberg, 1982).

Esta perspectiva destaca o lado formal e mostra a faceta oficial da organização através de um organigrama⁵ correspondendo, segundo Friedberg (1995: 145), à parte oficial e codificada, produzindo uma estrutura fechada.

O modelo burocrático tem sido apresentado através de uma série de características que lhe são inerentes e que se manifestam naquelas organizações que, pelo facto de apresentarem evidências dos traços assinalados, recebem a designação de burocráticas. O estudo da escola como organização, nesta perspectiva, pode levar-nos a classificá-la como tal, uma vez identificadas as características do modelo. Entre essas características podemos destacar:

- *O carácter legal das normas e regulamentos* - a legalidade, fundada na existência de normas formais obrigatórias que estipulam um funcionamento previsível da organização, num quadro definido de regras. Estas normas, legais e de estrito cumprimento, servem de meio de coordenação e controlo das actividades dentro da organização (Eugénio Silva, 2006: 82); conferindo sentido e legitimidade à

⁴ Max Weber concebe a burocracia como uma organização de “tipo ideal”: acentua a hierarquia de autoridade, a divisão do trabalho, a competência técnica, as normas de procedimento para actuação no cargo, normas que controlam o comportamento dos empregados, entre outros, consubstanciando assim, um modelo teoricamente centralizado, fortemente hierarquizado, impessoal, alheio a influências e a sentimentos (Weber, in Campos, 1978:15-29).

⁵ O organigrama representa o aparelho institucional hierarquizado e traduz a estrutura formal de relações e funções no interior da organização, revelando a visão oficial de um modo muito estático. Como tal, esconde o sociograma, ou seja o lado informal da organização constituída pelas redes de relações informais, pelas interacções não reconhecidas oficialmente.

acção dos actores organizacionais nas várias posições hierárquicas em que se encontrem. O emprego destas regras determina o modo de trabalho, estabelecendo os níveis de conformidade desejados.

- *A hierarquia da autoridade* - a burocracia é uma organização que estabelece os cargos segundo o princípio da hierarquia, segundo o qual cada indivíduo ocupa um determinado lugar na estrutura da organização, de acordo com “um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores” (Weber, 1982: 230). A autoridade - o poder de controlo resultante de uma posição reconhecida – é inerente ao cargo e não ao indivíduo específico que desempenha o papel oficial. O subordinado está protegido da acção arbitrária do seu superior, dado que as acções de ambos se processam dentro de um conjunto mutuamente reconhecido de regras (Thompson, 1976). Isto gera não só um sistema que respeita o exercício da autoridade, como preserva os ocupantes dos cargos do livre arbítrio de qualquer um. A hierarquia de autoridade é definida por Weber (1994: 174) como: “ordenação de autoridades fixas com faculdades de regulação e inspecção” e justifica-se, segundo Blau (1979: 145-149) por “efectivar a coordenação das diversas tarefas na consecução dos objectivos organizacionais. Essa hierarquia capacita os superiores nos sucessivos níveis para dirigir, directa ou indirectamente, o desempenho de círculos cada vez mais amplos de subordinados”.

- *A impessoalidade nas relações* – é caracterizada pela distribuição de tarefas de acordo com os cargos e segundo critérios definidos. Separando o cargo da pessoa, a autoridade e o poder tornam-se atributos não das pessoas mas dos cargos, impedindo a intrusão de factores pessoais (emoções, sentimentos, tendências) na tomada de decisões e evitando que os interesses da organização sejam postos de lado (Weber, 1984; Eugénio Silva, 2006). Nesta base, as pessoas são consideradas apenas como ocupantes de cargos e as relações estabelecidas entre si, são relações meramente administrativas⁶. Como consequência, o sistema de relações entre os cargos envolve uma grande impessoalidade e formalidade o que, segundo Merton (1978: 116), facilita o desenvolvimento de um “espírito de corpo” e é o resultado de ordenação de regras, da delimitação precisa das competências. Aron (1987: 494) refere mesmo que “a impessoalidade é essencial à burocracia, levando os membros da organização a agir em função das ordens abstractas de uma regulamentação escrita”.

- *O carácter racional e divisão do trabalho* - a racionalidade caracteriza-se pela conformidade entre os meios e os fins, de tal forma que a organização, considerada como uma estrutura composta de órgãos e papéis integrados, pode atingir eficientemente objectivos consistentes previamente definidos. A acção organizacional restringe-se a regras legais que produzem a uniformidade de procedimentos, facilitando a realização dos objectivos e moldando a estrutura da organização para garantir a estabilidade ao permitir uma maior eficiência na distribuição e coordenação das actividades (Eugénio

⁶ A propósito desta tarefa, Teixeira (1997: 335) considera que “A burocracia é o domínio de relação formal e impessoal. É o reino das relações narcotizadas e dos contactos impessoais, onde o indivíduo recebe, mas não participa, é informado mas não comunica” o que em seu entender, provoca “servidões subtis e sem rosto”.

Silva, 2006: 83). A burocracia é um modelo de organização onde é nítida a divisão de actividades inerentes a cada cargo, o que exige uma preparação especial por parte dos seus membros.

A acção organizacional está sujeita a regras legais que produzem a uniformidade de procedimentos, o que facilita a realização de objectivos. Aqui devemos distinguir a racionalidade orgânica que se refere à estruturação da organização em função das suas metas, e a racionalidade processual ligada à tomada de decisões, em que se procura satisfazer as exigências e as metas da organização.

- *A especialização da administração* - a especialização consiste em atribuir a cada membro uma tarefa específica segundo critérios técnicos previamente definidos e de acordo com procedimentos formais e imparciais, com vista à eficácia da organização (Eugénio Silva, 2006: 83; Merton, 1978; Weber, 1971). Esta especialização ou o princípio da especialização das funções administrativas, segundo Weber (1982: 250), realiza-se “de acordo com considerações exclusivamente objectivas” em que as tarefas individuais são atribuídas ao funcionário, que tem um treino especializado e que, pela prática constante, aprende cada vez mais. A realização dessas tarefas obedece, todavia, a regras calculáveis, conferindo à burocracia uma racionalidade técnica e económica, muito apreciadas pelas organizações modernas, que funcionam sob o signo da eficácia e eficiência. Esta especialização diz respeito à natureza particular das tarefas que são executadas, nas várias estruturas da organização e que exigem, em concomitância, funcionários habilitados para o efeito, cabendo-lhes a execução estrita dessas tarefas.

- *O carácter formal das comunicações* - as regras, decisões e acções administrativas são formuladas e registadas por escrito. Todas as acções e procedimentos são feitos para proporcionar comprovação e documentação adequadas. É também assegurada a interpretação unívoca das comunicações.

- *As rotinas e procedimentos standardizados* - a burocracia é uma organização que fixa as regras e normas técnicas para o desempenho de cada cargo. O funcionário actua de forma rotineira, com base num cumprimento de normas escritas e estáveis. Cada cargo é desempenhado segundo padrões claramente definidos, nos quais cada conjunto de acções está funcionalmente relacionado com os propósitos da organização, segundo uma maneira ideal (Costa, 2003: 39).

- *A competência técnica e meritocracia* - a escolha das pessoas é baseada no mérito e na competência técnica e não em preferências pessoais. Para a realização de uma determinada tarefa, cada pessoa é seleccionada pela sua competência e pelos seus conhecimentos atestados por documentos escritos (diplomas e/ou registos) e, uma vez escolhida, deverá agir de acordo com um conjunto de procedimentos e regras que se encontram, definidos, por escrito, para o seu posto de trabalho específico (Canavarro, 2000: 40).

- *A profissionalização dos participantes* - cada funcionário da burocracia é um profissional por ser especialista, assalariado; detentor de um cargo, nomeado por superior hierárquico cuja permanência no

cargo é por tempo indeterminado. Pode progredir na carreira dentro da organização, não possui a propriedade dos meios de produção e administração, é fiel ao cargo e identifica-se com os objectivos da empresa.

- *A previsibilidade do funcionamento* - no modelo de Weber, todos os funcionários se comportam de acordo com as normas e regulamentos da organização, a fim de que esta atinja a máxima eficiência possível. O sistema social racional puro de Weber pressupõe que as reacções e o comportamento humano sejam perfeitamente previsíveis, uma vez que tudo estará sob o controlo de normas racionais e legais, escritas e exaustivas.

Segundo Eugénio Silva (2006: 83), as características do modelo burocrático não pertencem a uma organização concreta, constituindo dimensões observáveis nas organizações burocráticas. Neste sentido, e segundo Tyler (1981: 48), “elas constituem um instrumento heurístico para a investigação de casos empíricos”. Assim, a burocracia é concebida mais com um número de dimensões variando interdependentemente (Hall, 1971: 29) do que como uma construção unitária (Tyler, 1988: 19), o que facilita o processo de análise das distintas organizações, depreendendo-se que umas serão mais burocráticas do que outras ou, pelo menos, serão organizações cujas dimensões burocráticas são mais visíveis. Quando aplicado ao estudo da escola, o modelo burocrático coloca em relevo, a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consciência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais⁷, conferindo ao contexto escolar uma grande dose de previsibilidade com o qual se reduzem as “zonas de incerteza”⁸ a que os actores organizacionais costumam fazer apelo (Lima, 1992: 66).

Lima (1998) salienta também que o modelo burocrático, “de um ponto de vista racional-legal, nas escolas, opera-se por referência a estas orientações normativas; um problema é resolvido a partir do momento em que lhe é conferida solução formal; um órgão que existe a partir do momento em que é juridicamente previsto e normativamente criado, etc. Existe uma separação nítida entre a concepção e execução, entre os superiores e os inferiores e, neste sentido, quando mais as políticas educativas são decididas e promulgadas a nível central, mais uma concepção burocrática da escola tenderá a predominar (...)”. No entanto, o autor constatou que a burocracia não consiste apenas num sistema técnico e despoliticado, pois “ao falhar o seu próprio terreno, a burocracia tende a permanecer e a ser reproduzida, tornando-se desta forma claro que não se trata apenas de um sistema técnico, (...) mas sim numa forma de dominação que mesmo sendo aparentemente disfuncional naquele terreno, não

⁷ Ver, por exemplo, a caracterização do estudo das escolas enquanto burocracias apresentadas por Bell (1980: 185-186).

⁸ Para Friedberg (1988: 36) a estratégia de um indivíduo, em contexto de relação de poder, consiste em manter o seu comportamento e as suas reacções tão imprevisíveis quando possível, permitindo-lhe alargar a sua margem de liberdade ao mesmo tempo que restringe a dos seus adversários ou rivais. É essa “zona de incerteza” que lhe permite tirar dividendos de uma estratégia para maximizar os seus interesses, numa disputa por posições ou parcelas de poder.

deixará de ser funcional em outros mais directamente ligados às estruturas de poder” (Lima, 1998: 127).

Segundo Weber (1984), a burocracia é uma forma de organização mais eficiente e racional, já que a sua estrutura está ao serviço dos objectivos que persegue. Desta forma, ela pode ser vista como um serviço técnico para obtenção dos objectivos. O seu principal mérito, aponta Merton (1978: 109), é a sua eficiência técnica na medida em que quase tudo está previsto e a estrutura está de tal modo montada que consegue assegurar a ordem, a perícia, a continuidade, a previsão, a descrição e o rendimento. A burocracia consegue gerar estabilidade, previsibilidade e eficiência por força das normas e dos controlos, fazendo com que a acção organizacional decorra supostamente segundo os padrões normativos e as regras gerais estabelecidas. Por esta razão se compreende a generalizada adopção do sistema burocrático de organização e a sua superioridade técnica relativamente a outras formas organizativas.

Para Eugénio Silva (2004: 68), “um dos resultados da existência de regras, normas e regulamentos na organização burocrática e que acaba por ser uma característica importante desta, é o comportamento conformista dos seus membros como expressão da estandardização da acção organizacional”. Para o autor, a acção dos membros é incentivada por dispositivos que eles aceitam naturalmente, adaptando-a às expectativas e os padrões da organização. Sublinhou, ainda que eles agem de acordo com as normas e regras instituídas, sem procurar questioná-las ou alterá-las, estabelecendo-se quase um consenso quanto às finalidades da sua acção.

Este modelo apresenta vantagens e disfunções que passamos a enunciar. De facto, segundo Merton (1978) e Weber (1971: 109) o mérito do modelo burocrático deve-se à sua eficiência técnica que garante a ordem, a perícia, a continuidade, a previsão e o rendimento. Para além destas, podemos acrescentar ainda: i) a racionalidade em relação ao alcance dos objectivos da organização; ii) a precisão na definição do cargo e na operação, pelo conhecimento exacto dos deveres; iii) a rapidez nas decisões, pois cada um conhece o que deve ser feito e por quem; iv) as ordens e documentos percorrem os canais pré-estabelecidos, sendo a univocidade da interpretação garantida pela regulamentação específica e escrita; v) a informação é discreta, pois é fornecida apenas a quem deve recebê-la; vi) uniformidade de rotinas e procedimentos favorece a padronização, a redução de custos e de erros, pois os procedimentos são definidos por escrito; vii) a redução do atrito entre as pessoas, pois cada funcionário conhece aquilo que é exigido dele e quais são os limites entre as suas responsabilidades e as dos outros; viii) a constância, pois os mesmos tipos de decisão devem ser tomados nas mesmas circunstâncias; ix) a subordinação dos mais novos aos mais antigos, dentro de uma forma estrita e bem conhecida, de modo que o superior possa tomar decisões que afectem o nível mais baixo; x) a confiabilidade, pois a actividade é conduzida de acordo com regras conhecidas, sendo que grande número de casos similares são metodicamente tratados dentro da mesma maneira

sistemática; e xi) a existência de benefícios sob o prisma das pessoas na organização, pois a hierarquia é formalizada, o trabalho é dividido entre as pessoas de maneira ordenada, as pessoas são treinadas para se tornarem especialistas nos seus campos particulares, podendo progredir na organização em função de seu mérito pessoal.

Quanto às disfunções, Weber (1984) salienta que a burocracia é uma organização cujas consequências desejadas se resumem na previsibilidade do seu funcionamento no sentido de obter a maior eficiência da organização. O autor descreveu um sistema social desumano e mecanicista, no entanto, não previu que quando o homem participa na burocracia faz com que toda essa previsibilidade do comportamento, que deveria ser a maior consequência da organização, escape ao modelo pré-estabelecido. Ocorre, então, o que passou a denominar-se de disfunções da burocracia; isto é, anomalias e imperfeições no seu funcionamento. Cada disfunção é o resultado de algum desvio ou exagero em cada uma das características do referido modelo burocrático. Salientam-se: i) o carácter polissémico do conceito; ii) o exagerado apego aos regulamentos e regras; iii) a dominação legal; iv) o excesso de formalismo e de documentação; v) a resistência à mudança; vi) a impessoalidade no relacionamento; vii) a rígida hierarquização no processo de decisão; viii) a conformidade às rotinas e procedimentos; ix) a exibição de sinais de autoridade; x) os conflitos inter e intra-hierarquias e xi) a existência de uma organização informal que se contrapõe à organização formal (Merton, 1965, cit por Teixeira, 1995).

Com um olhar muito centrado na realidade escolar portuguesa, Teixeira (1995) realça a presença inequívoca de três elementos burocráticos na organização escolar: i) as regras estabelecidas sobre os processos de avaliação dos alunos; ii) a implementação de um currículo escolar nacional e iii) o recrutamento, por concurso documental, do pessoal docente cujo factor antiguidade é determinante. Não obstante esta identificação, Teixeira (1995: 14) considera que a Escola se afasta em muitos aspectos do modelo burocrático das organizações, uma vez que ela é influenciada (e influenciadora) de múltiplas teorias organizacionais (desde a Teoria da Administração Científica de Taylor, à Teoria das Relações Humanas de Mayo, à Teoria da Contingência de Lawrence e Lorsch e à Teoria Z de Ouchi).

Hoje em dia, tem de se repensar a natureza da liderança organizacional no âmbito educativo das escolas, já que o contexto escolar assim o exige. Por isso, de que falamos quando utilizamos o termo liderança⁹? Dos determinantes, qualquer que seja a sua natureza, do processo ou dos resultados? Quando se aborda o tema da liderança, constitui primeira tentação a tradução compreensiva do conceito através de uma definição. Contudo, tal como em outros domínios da literatura organizacional,

⁹ "Existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir" (Jesuino, 1987: 8).

e apesar do grande volume de investigação realizado, os resultados obtidos nem sempre são esclarecedores e auxiliares na tentativa de formular uma definição conceptual, utilizando-se outros conceitos como os de poder ou de gestão para, através do contraste, facilitar a tarefa da clarificação conceptual.

Não há muito acordo sobre o que se deve entender por liderança. Ora, quando acontece haver diferentes conceitos sobre algo e é necessário esclarecê-lo, uma das estratégias é apresentar várias definições para, a partir delas, se poder tirar alguma conclusão. É o que vamos tentar fazer. Assim, liderança é:

a) Para Art McNeil e Jim Clemmer (1992):

Um “conjunto de atitudes para resolver os problemas relacionados com as pessoas”, “um conjunto de acções, não uma posição”, “um estado pró-activo de geração de energia que cataliza a mudança e encoraja a actuação” (p. 132).

b) Para Richard Hall (1984):

Uma “forma especial de poder” (...) já que envolve, nas palavras de Etzioni (1965, cit por Hall, 1984: 115), “a capacidade, baseada nas qualidades pessoais do líder, de despertar a anuência voluntária dos seguidores numa faixa de assuntos. A liderança distingue-se do conceito de poder na medida em que implica influência, isto é, mudança de preferências, ao passo que o poder implica apenas que as preferências dos sujeitos sejam mantidas em suspenso”. Este autor, a este propósito, salienta ainda que “é a persuasão dos indivíduos e o carácter inovador das ideias e da tomada de decisões que diferenciam a liderança da mera posse do poder” (Id. 115).

c) Para Katz e Kan (1978)

“O incremento de influência além e acima da concordância mecânica com as instruções rotineiras da organização” (p. 114).

d) Para Hampton, R. David (1983)

O “processo interpessoal pelo qual os gerentes tentam influenciar os empregados a realizarem objectivos de trabalho estabelecidos” e ainda o “processo de contactar com os subordinados (...) a fim de influenciá-los na realização do trabalho” (p. 322).

Das definições anteriores pode concluir-se que a liderança é, fundamentalmente, a capacidade de influenciar um conjunto de pessoas, em ordem a levá-las a realizar (tanto quanto possível livre e assumidamente) determinados objectivos. Poderemos talvez dizer que é uma forma muito peculiar de

“mandar”, através da “conquista” do espírito dos destinatários, isto é, da sua inteligência, vontade e desejo.

Uma primeira ideia que importa reter é a de que liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos (Bass, 1990). Esta proposição tem como implicação teórica principal a de se entender a liderança como algo que pressupõe um destinatário colectivo, no que se distingue do poder, do comportamento político ou da influência social. Este autor ainda refere que nas instituições industriais, educacionais e militares, e nos movimentos sociais, a liderança joga um papel crítico. Na mesma linha de pensamento se situam Bush & Coleman (2000) ao afirmar que a liderança e a gestão estratégica são “o coração do debate educacional” dos dias de hoje. Outros autores, nomeadamente Greenberg & Baron (1993); Greenfield (1995); Hall (1984); Hampton (1983); Hersey e Blanchard, (1988); Jago, (1982); McNeil & Clemmer (1992); Syroit, (1996); Yulk, (1994), entre outros, ainda apresentam outras definições, muito embora todas assentem neste pressuposto comum do impacto de um sujeito sobre um grupo. No entanto, não se pode omitir o facto de o grupo também influenciar a prestação do líder. Com efeito, este último influencia os liderados e estes, por sua vez, influenciam o seu comportamento, o que é válido qualquer que seja o nível organizacional onde tal influência se exerce, e qualquer que seja o fluxo relacional existente. De acordo com Peter Drucker (1993), os líderes eficazes não tomam muitas decisões, uma vez que, nas organizações, envolvem-se num processo de decisão descentralizado, ou seja, partilham a responsabilidade e a autoridade – as decisões são tomadas por um comité ou por um grupo.

Dado a sua importância, numerosa produção teórica, experimental e empírica, também em Portugal, tem possibilitado alguma luz sobre o conteúdo e processo do fenómeno da liderança (Jesuino, 1987). O reconhecimento da importância dos processos de liderança, no funcionamento das organizações escolares, o quadro de progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá um novo alento à questão da liderança, colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz, eficiente, de qualidade e racional, apelando esta, constantemente a processos de avaliação, estabelecendo, *a priori*, objectivos a serem cumpridos pelas organizações através dos seus líderes. A própria legislação mais recente, mais especificamente, o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, vem recolocar na ordem do dia a questão da liderança nas organizações, “relacionando-a quer com as novas exigências em termos de hierarquia, quer com novas preocupações políticas que remetem, por um lado, para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficácia e eficiência” (Carlos Estêvão, 2000: 35).

De acordo com Nóvoa, “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho” (1992: 26). Também João Barroso equaciona de modo semelhante esta questão quando diz que, se, por um lado, não pode haver autonomia sem participação, por outro, “também não pode haver autonomia sem lideranças” (1999a: 141).

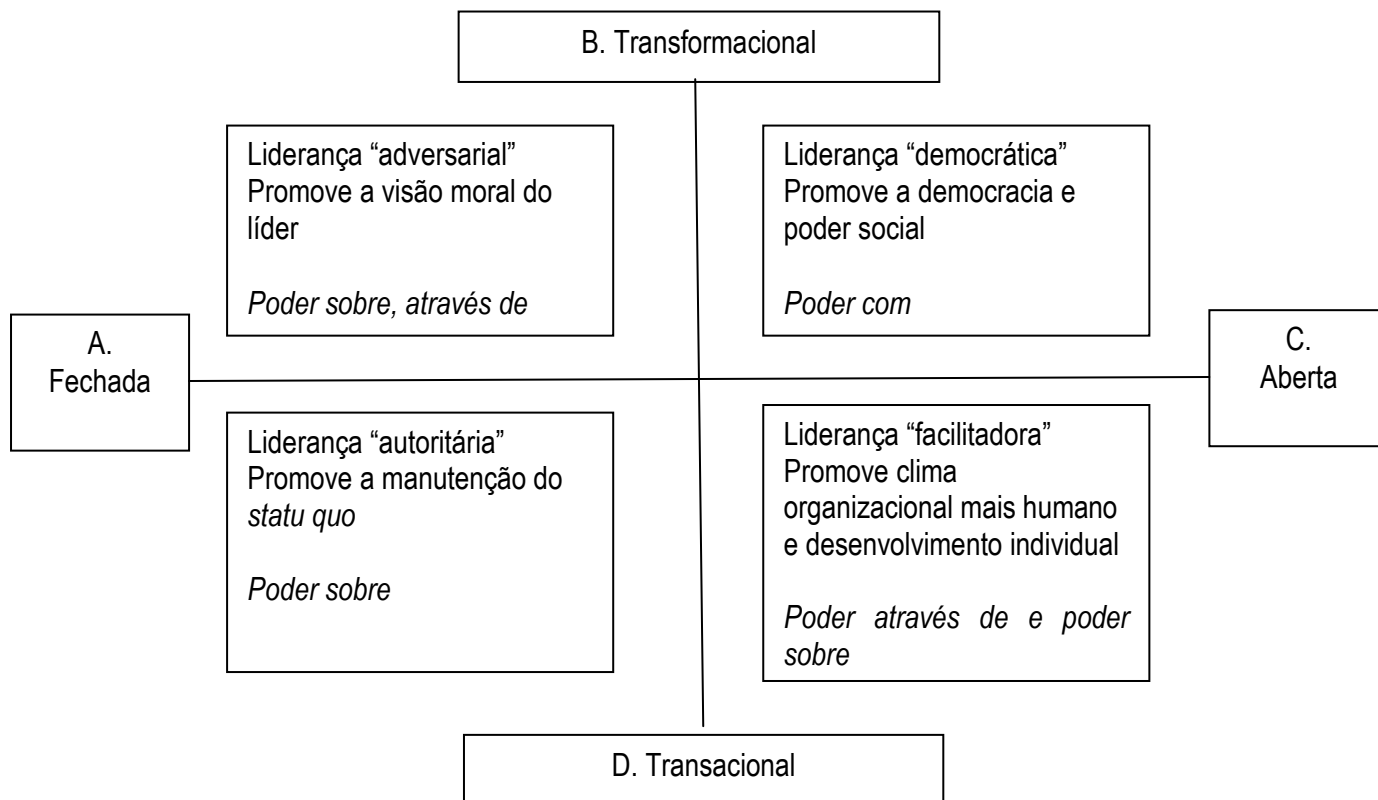
A nossa perspectiva é a de nos situarmos no campo de análise organizacional, para olharmos a liderança no espaço e no ambiente das teorias organizacionais e administrativas, nomeadamente em contexto escolar. Assumimos, portanto, que a liderança se trata de um fenómeno complexo e que pode revestir-se de características particulares, de acordo com o modelo de organização educacional implementado na instituição. Assim, a figura do líder, e consequente liderança, poderá ser mais ou menos eficaz. Admite-se, assim, que uma administração eficaz exige, nos seus vários níveis, uma liderança atenta à dimensão instrucional, à natureza política da educação (Alves, 1999).

É neste sentido que Carlos Estêvão (2000: 43) afirma que, “a liderança pode tornar-se num verdadeiro lugar reverencial complexo onde pode potenciar-se não só a eficiência e o controlo mas também «uma episteme de mercado» (Ball, 1998: 132) com o seu jogo de relações, subjectividades, valores, objectos, operações, conceitos e vassalagens”. Nesta linha de pensamento, vários autores (Tannenbaum e Schmidt, 1958; Fiedler, 1967; Reddin, 1970; Vroom e Yetton, 1973; Hersey e Blanchard, 1977; 1958) sublinham que a situação de trabalho deve ser uma variável importante na escolha ou na instauração de um estilo particular de liderança.

Deste modo, depreende-se que existam não uma mas várias lideranças, vários tipos que possuem características e produzem efeitos diferentes¹⁰. A partir de Blase & Anderson (1995: 18) apresentamos quatro “tipos ideais” de liderança situados numa visão micropolítica da escola e construídos a partir de duas dimensões – “abertura/fechamento”, “transaccionalidade/transformacionalidade” – segundo a matriz seguinte:

¹⁰ Ver o exemplo de: Alfred Sloan da General Motors, Henry Ford da Ford Motor Company, John Welch da General Electric, Steven Jobs da Apple, Bill Gates da Microsoft, Roberto Goizueta da Coca-cola, entre outros (cit. in Fred Lunenberg, 1999: 151).

Esquema I: Matriz da Liderança Micropolítica



Fonte: Blase e Anderson, 1995: 18.

O quadrante A-D revela uma prática transacional fechada que poderá designar uma liderança de tipo autoritário. Nesta prática, o líder tende a concentrar o exercício do poder na sua pessoa, recorre à autoridade formal para impor as soluções que julga adequadas à manutenção da ordem instituída e/ou à ordem decretada, tende a ignorar a diversidade de pontos de vista e a suprimir o diálogo, adopta procedimentos baseados em reduzidas negociações, define as regras do jogo que supõe claras e unívocas e procura impor o controlo usando a manipulação das estruturas.

O quadrante A-B, que reúne os traços de fechamento e transformação, descreve uma liderança “adversarial” que conjuga o “poder sobre” e o “poder através de” visando promover e instituir a visão moral do líder. Nesta situação, o líder adopta comportamentos pró-activos que sirvam este propósito, pratica um cerimonial de abertura, cria situações de confronto e agressividade, procura persuadir os subordinados a aderirem à sua visão de escola e às decisões que toma.

O quadrante C-D, que conjuga as dimensões transacional e de abertura, define uma liderança “facilitadora” orientada para as pessoas visando promover um “clima organizacional” mais humano e assegurar o bem-estar individual. Este tipo de liderança tem necessidade de mostrar confiança nos professores, promove o desenvolvimento de estruturas intermédias, encoraja e ouve os contributos

individuais, promove algumas mudanças para criar a ilusão de movimento e mudança, mantendo o *statu quo* favorável à manutenção dos interesses que dominam o palco organizacional.

O quadrante B-C, conjugando os sentidos de transformação e de abertura, apresenta o tipo de liderança democrática que promove os direitos de autoria e o poder de todos os membros da organização. É um estilo que¹¹: i) desenvolve a partilha de objectivos de aprendizagem; ii) facilita processos de trabalho em grupo; iii) promove a comunicação (especialmente ouvindo e questionando); iv) reflecte sobre a prática; v) colabora no planeamento do PE e das actividades educativas; vi) gere conflitos entre adultos; vii) promove a resolução de problemas entre colegas e alunos bem como viii) a relação entre liderança e aprendizagem, através da acção e do discurso; ix) desenvolve planos e dispositivos para a criação de espaços e tempos para o diálogo e reflexão; x) identifica, descobre e interpreta informação e evidências sobre o funcionamento da escola; xi) concebe e realiza sistemas de comunicação que mantêm todos informados e envolvidos na interpretação consistente dos dados; xii) presta atenção ao que se passa na sala de aula, na escola, na comunidade; xiii) observa e é sensível a indicadores em que os participantes têm sucesso na assunção de papéis inovadores; xiv) desenvolve expectativas mútuas e estratégias para assegurar que os participantes dividam responsabilidades na implementação de protocolos e projectos com a comunidade escolar; xv) encoraja iniciativas individuais e de grupo providenciando acesso a recursos, pessoal, tempo e redes exteriores; xvi) pratica e incentiva a inovação sem expectativas de sucesso imediato; xvii) encoraja e participa na inovação colaborativa; xviii) compromete-se, no desenvolvimento de critérios pessoais de monitorização, avaliação e responsabilização no que se refere ao trabalho individual ou em equipa; xix) trabalha com os outros membros da comunidade escolar no sentido de elevar as expectativas e estabelecer *standards* humanos mais desafiantes; xx) desenha, ensina, treina e avalia programas de ensino e processos de instrução e assegura que todos os alunos aprendam o mais possível; xxi) reformula papéis e estruturas de modo a permitir à escola desenvolver e sustentar a capacidade de resiliência; xxii) assegura que a avaliação da aprendizagem inclua uma diversidade de critérios e instrumentos que permitam avaliar competências, capacidades, atitudes; xxiii) pratica a descentralização de poder e partilha as decisões e xxiv) promove o desenvolvimento individual e colectivo.

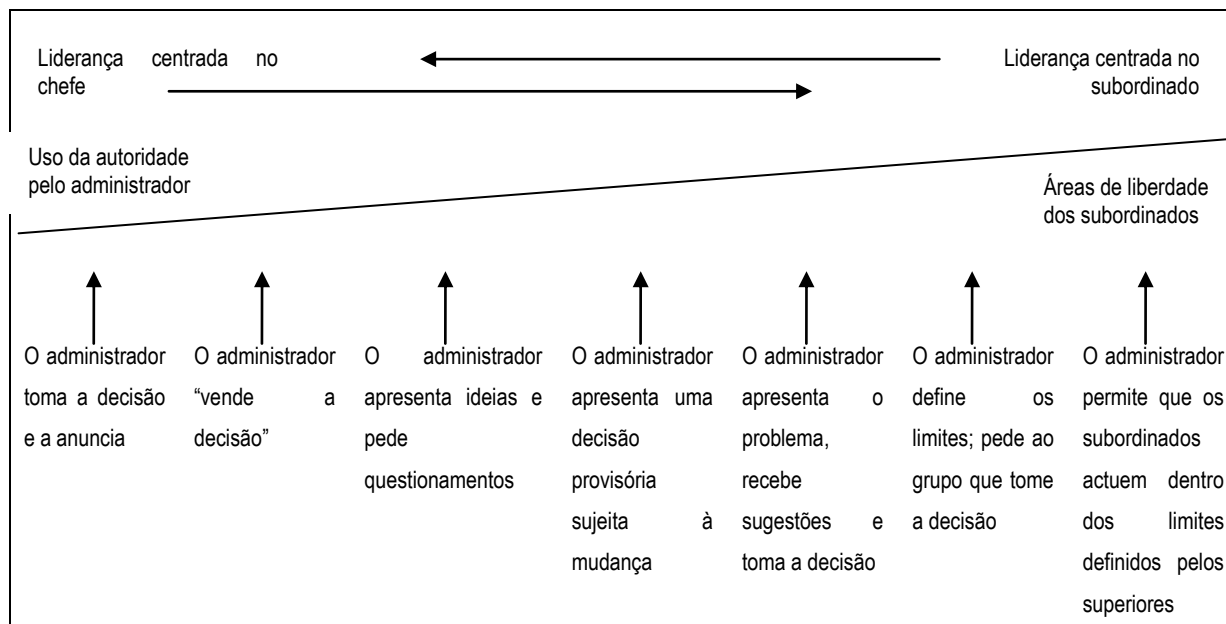
Será este último estilo que poderá potenciar os melhores processos educativos e provavelmente os melhores resultados nas aprendizagens dos alunos. Este juízo de valor terá, no entanto, de ser considerado (e relativizado) dada a grande variedade de contextos internos e externos que poderão condicionar a assunção de um determinado tipo de liderança.

Também Fiedler (1967), procurando clarificar este conceito, enumera três tipos de variáveis situacionais que são determinantes para o estilo de liderança: i) a qualidade das relações pessoais que

¹¹ O conjunto dos itens são parcialmente retomados de Lambert (1998).

o líder mantém com os seus subalternos; ii) o grau de estruturação da tarefa que os subordinados devem cumprir e iii) o grau de poder que o líder possui no seu posto de autoridade. Desta forma, devemos considerar o processo de liderança como um fenómeno de adaptação. A esse respeito, referimos a Teoria da Contingência (Fiedler & Chemers, 1984) que se baseia em duas abordagens sobre a adaptabilidade do líder. A primeira pressupõe que o líder deve mudar o seu comportamento para se ajustar à situação, enquanto na segunda, o líder deve mudar a situação para a ajustar ao seu comportamento, assumindo a sua imutabilidade. Nesta linha de pensamento, Reddin¹² (1970) apresenta uma teoria da situação muito mais globalizante visto que esta é definida em função do ambiente físico e do ambiente humano, incluindo a filosofia da organização, a tecnologia, o tipo de liderança da direcção e dos colegas de trabalho e, finalmente, o género de subalternos a supervisionar. Hersey e Blanchard¹³ (1977) defendem que o estilo de liderança deve adaptar-se às características dos subalternos (a sua maturidade, a sua competência), sendo mais ou menos autoritário. Tannenbaum e Schmidt (1973) verificaram ainda que quanto mais os subordinados são experientes e instruídos, mais os líderes têm tendência a adoptar um estilo democrático baseado na participação na tomada de decisão. Estes últimos autores criaram um “*Continuum do Comportamento de Liderança*” configurado no seguinte quadro:

Quadro I: “*Continuum do Comportamento de Liderança*” (Tannenbaum e Schmidt, 1973)



Brunet & Bordeleau (1987), corroborando esta ideia, afirmam que “la nature de l’organisation, le type de travail qui y est effectué, les caractéristiques personnelles des subordonnés et celles des leaders influencent le style de leadership adopté par les individus dans un poste d’autorité (p. 365)”.

¹² Estilos de Liderança Tridimensionais.

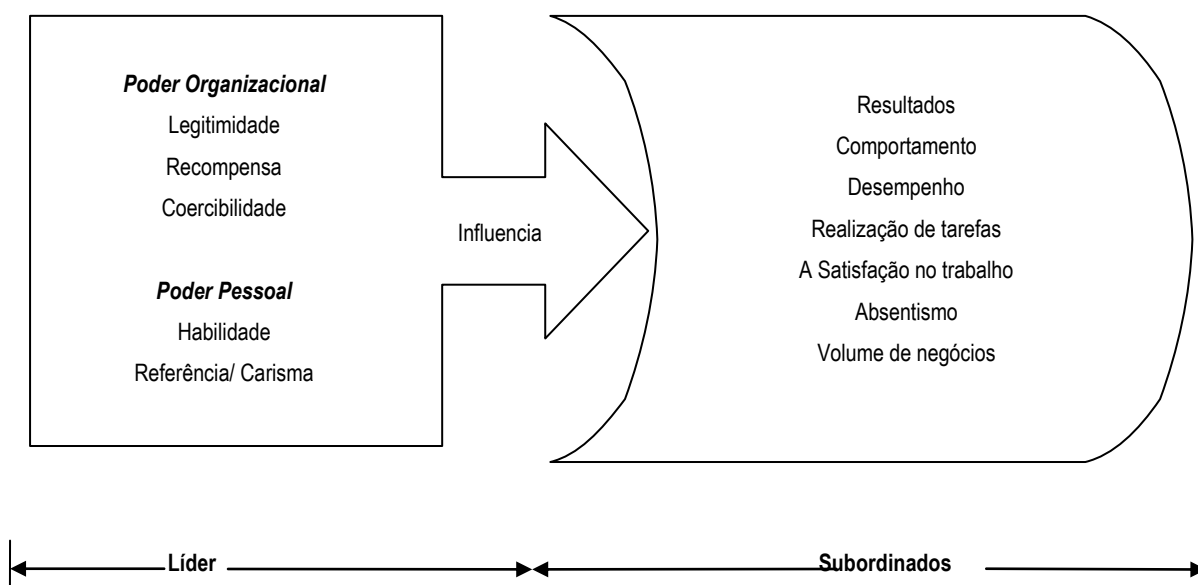
¹³ Modelo da Liderança Situacional.

A liderança implica que os subordinados consintam ser influenciados. Como Chester Barnard (1938: 165) fez nota, os subordinados devem estar dispostos a obedecer às ordens dos seus superiores: “Uma pessoa pode e vai aceitar uma comunicação como autoritária quando quatro condições ocorrem simultaneamente : (a) não conseguir perceber a comunicação ; (b) no momento da decisão, acreditar que esta não é incompatível com o propósito da organização ; (c) no momento da decisão, acreditar que esta é compatível com os seus interesses pessoais ; e (d) ser capaz mental e fisicamente de consentir, concordar”.

French (1993) identificou cinco fontes de poder ou de influência do líder representado no seguinte esquema:

Esquema II: Fontes de Poder ou Influência do Líder nos Subordinados

(adaptado de Gary A. Yukl, 1981: 43).



Independentemente do estilo de liderança, o líder deve reunir características capazes de mobilizar os liderados e de tornar eficiente a sua actuação. Este perfil foi estudado por vários autores, sob diferentes perspectivas e destacaremos, nos próximos parágrafos, algumas destas visões. Assim, Ralph Stogdil (1948: 35-71) depois de rever 124 estudos empíricos sobre a liderança realizados entre 1904 e 1947, concluiu que os líderes possuem um número de traços e/ou habilidades que não eram observados nos “nonleaders”, classificando-os em cinco características: i) Capacidade (inteligência, atenção, facilidade verbal e originalidade); ii) Conhecimento (académico e realizações atléticas); iii) Responsabilidade (iniciativa, persistência, agressividade, auto-confiança,...); iv) Participação

(actividade, sociabilidade, cooperação, adaptabilidade, humor) e v) Estatuto (posição socioeconómica, popularidade). Estes traços e/ou características pessoais, segundo o autor, provavelmente influenciam o comportamento ou estilo de liderança de um líder.

Analisada à luz das Teorias Clássicas do Comportamento e da Liderança, os estilos de Liderança/Comportamentos identificam-se de diferentes formas. Estas resultaram de três estudos conduzidos nas Universidades de Iowa, do Estado de Ohio e do Michigan.

Na Universidade de Iowa, os investigadores manipularam três estilos de liderança para determinar os seus efeitos nas atitudes e produtividade dos subordinados. A liderança foi classificada em três diferentes tipos de comportamentos/estilos, que ainda hoje são muito comuns na literatura, no campo da Administração Educacional. Seguidamente, apresentamos um quadro – resumo, adaptado de Kurt Lewin, Ronald Lippitt & Robert White (1939: 271-299), com a identificação dos três tipos de comportamento.

Quadro II: Estilos de Liderança/ Comportamentos identificados pelos investigadores da Universidade de Iowa.

Comportamento	Autoritário	Democrático	“Laissez-Faire”
Determinação política	Exclusivamente do líder	Por decisão do grupo	Nenhuma política – completa liberdade de decisão individual ou de grupo
Estabelecimento de técnicas de trabalho e actividades	Exclusivamente do líder	Líder sugere – o grupo escolhe	Até ao individual
Planeamento	Exclusivamente do líder	O grupo recebe informações suficientes para obter a perspectiva necessária para planear	Não ha planeamento sistemático
Estabelecimento da divisão e atribuições de trabalho	Ditado pelo líder	Deixa o grupo decidir	O líder não se envolve
Avaliação	Louvor e crítica pessoal do líder	Avaliação contra objectivos estandardizados	Não há apreciação – avaliação espontânea pelos outros membros do grupo

No quadro III, iremos apresentar de forma resumida, a visão das Teorias Comportamentais da Liderança, segundo os trabalhos de pesquisa e investigação das três universidades norte-americanas supra-citadas.

Quadro III – Visão das Teorias Comportamentais da Liderança (in Fred Lunenberg, 1999: 130)

Fonte	Liderança Comportamentos	Pesquisa Método	Resumo dos Resultados
Estudos da Universidade de Iowa	Autoritário Democrático “Laissez-Faire”	Experimental: manipulação de várias situações de tomada de decisão e teste dos diferentes estilos de liderança e medição dos seus efeitos.	Globalmente, a liderança democrática é a melhor. A liderança autoritária cria agressividade, apatia e insatisfação ao subordinado. Inicialmente, a liderança autoritária aumenta a produtividade, mas a longo prazo diminui drasticamente.
Estudos da Universidade do Estado de Ohio	Estrutura Inicial Consideração	Inquéritos por questionário: preenchidos pelos líderes, supervisores, subordinados e colegas.	Geralmente, a estrutura inicial elevada e a consideração aumentam a produtividade e a satisfação, mas os resultados foram inconsistentes.
Estudos da Universidade de Michigan	Centrados na produção Centrados nos funcionários	Inquéritos por questionário: preenchidos pelos líderes, supervisores, subordinados e colegas.	Estudos iniciais apontam que a “melhor” liderança se centra nos funcionários, mas posteriormente surgem outros estudos que aludem que a “melhor” liderança é um “misto” de funcionários e produção, baseando-se no aumento da produtividade e satisfação.

Também Likert (1987) dividiu os estilos de liderança em quatro tipos diferentes consoante o grau de uso de autoridade pelo líder. No quadro abaixo apresentam-se as principais distinções entre cada um dos quatro sistemas desenvolvidos por Likert.

Quadro IV: Os Quatro Sistemas de Likert

Variáveis	Autoritário Coercivo	Autoritário Benevolente	Consultivo	Participativo
Processo Decisional	O processo está totalmente centralizado na cúpula da organização, a qual monopoliza todas as decisões.	O processo decisional está centralizado na cúpula, existindo apenas delegação de decisões simples e rotineiras.	É efectuada consulta aos níveis inferiores e é permitida a delegação e a participação das pessoas.	O processo decisional é totalmente delegado e descentralizado. A cúpula apenas define políticas e controla os resultados.
Sistema de Comunicações	O sistema de comunicações é bastante precário. Existem apenas comunicações verticais descendentes e destinadas a dar ordens.	O sistema de comunicações é relativamente precário, prevalecendo as comunicações verticais descendentes sobre as ascendentes.	O fluxo de comunicações verticais (ascendentes e horizontais) é facilitado.	As comunicações são consideradas como vitais para o sucesso da empresa. A informação é totalmente partilhada.
Relações Inter-pessoais	O contacto entre as pessoas origina desconfiança. A organização informal é vedada e considerada prejudicial. Cargos e tarefas confinam as pessoas.	São toleradas relações interpessoais com alguma condescendência. A organização informal é muito incipiente e considerada como uma ameaça à empresa.	É depositada nas pessoas alguma confiança. A empresa incentiva uma organização informal e eficaz, com trabalho em equipa e grupos esporádicos.	O trabalho é geralmente realizado em equipa. A formação de grupos informais torna-se imprescindível. Existe confiança mútua, participação e envolvimento grupal intenso.
Sistemas de Recompensa	Ênfase nas punições e nas medidas disciplinares. Obediência restrita aos regulamentos internos. Raras recompensas e de cunho meramente salarial.	Ênfase nas punições e nas medidas disciplinares mas com menor arbitrariedade. Recompensas salariais mais frequentes. Recompensas sociais raras.	Ênfase nas recompensas materiais (principalmente salários). Recompensas sociais ocasionais. Raras punições ou castigos.	Ênfase nas recompensas sociais. Recompensas materiais e salariais frequentes. Punições são raras e, quando ocorrem, são definidas pelo grupo.

Ball (1989) também reuniu, em três grupos, os estilos de liderança: i) o estilo interpessoal; ii) o estilo administrativo e iii) o estilo político.

No primeiro - estilo interpessoal – privilegia-se a acção inter-pessoal, os contactos informais de comunicação e consulta. Cria-se uma relação que se deseja apresentar como aberta, horizontal e informal e assente em relações pessoais de confiança. Porém, porque se desprezam ou minimizam as estruturas, procedimentos e métodos formais em matérias de interesse substancial, gera-se uma relação vertical subtil que é implicitamente aceite por quem manda e por quem obedece. Ocorre uma espécie de cumplicidade recíproca, por razões obviamente diferentes. As fontes do poder tornam-se invisíveis e, por isso, mais eficazes. O poder concentra-se no director que é, simultaneamente, afável, pragmático e despótico. Há geralmente, neste estilo, uma espécie de feudalismo oculto.

O estilo administrativo, também chamado burocrático, caracteriza-se por sobrevalorizar os aspectos formais da administração definindo, com pormenor e por escrito, os direitos e responsabilidades das pessoas e dos órgãos, os processos que se devem pôr em prática e os objectivos que se devem atingir. A elaboração de ordens de trabalho e de actas das reuniões, a visibilidade e publicidade que se defende dos actos de poder, a sua racionalidade e impessoalidade permitem que alguns defendam que, se bem utilizado, pode ser um instrumento de democracia. Porém, este estilo, ao preconizar a separação radical entre funções de concepção e execução e ao atribuir aquela apenas aos especialistas do topo e esta só aos professores, inviabiliza a interacção entre ambos, revela uma concepção materializada da escola, dá azo a que se interprete que todo o discurso tendente a relevar a comunidade e a harmonia não é mais do que retórica de manipulação e controlo, e fragiliza qualquer processo de implementação.

Finalmente, o estilo político pode subdividir-se em dois: i) o estilo antagónico e ii) o autoritário. O primeiro baseia-se na conversação. Mas ao contrário do interpessoal, e porque reconhece que na escola há interesses e ideologias rivais, estimula o debate público. As questões fundamentais do «quê», «porquê» e «para quê» são discutidas e decididas nas reuniões formais. A persuasão, a negociação e o compromisso são habilidades e estratégias de que este tipo de líder se serve para enfrentar as incertezas do relativamente desorganizado debate público. As reuniões assemelham-se, por vezes, a batalhas e disputas pessoais. As pessoas que não concordam, ou que se situam no lado oposto ao do líder, procuram acentuar a natureza pessoal do debate para diminuir o seu poder; o líder valoriza mais determinados temas, tempos e lugares e procura criar um sentido de «bando» para facilitar o reconhecimento dos «amigos» e «inimigos». Quanto ao estilo autoritário, este caracteriza-se fundamentalmente não por procurar persuadir e convencer, como o antagonista, mas por se impor. Tem horror ao debate, entendendo-o mesmo como subversivo. Procura, por isso, sufocá-lo usando várias estratégias como, por exemplo a manipulação da ordem do dia, a admissão selectiva de

peçoas que se sabe que não levantam problemas, a realização de esforços para isolar e rotular os responsáveis que agem fora do que é considerado prática normal, a aceitação de acordos *ad-hoc* em privado e, por vezes, mesmo a encolerização estratégica do líder. Este tipo de liderança tem tendência a produzir relações de subserviência entre o director e os professores, baixa participação e adesão implicitamente consentida do *statu quo*. É um estilo de liderança mais adequado para manter um determinado estado de coisas do que para provocar a mudança.

Por sua vez, Hall (1984), na esteira de Fille & House (1969), também estabelece dois grupos de estilo: i) o autoritário ou de tarefa e ii) o sócio-emocional ou de apoio. Relativamente ao líder autoritário e à forma autoritária de exercício do poder, este tem muito mais probabilidade de confiar no poder de sua posição e de centrar-se mais na punição. Quanto ao segundo, o líder que dá apoio, caracteriza-se por um comportamento democrático, orientado para os empregados, usa a supervisão geral e tem consideração para com os seus subordinados.

Similarmente, Hampton (1983) concebe dois tipos de líderes: os direccionados i) para as pessoas e ii) para a tarefa. Para Hampton, “O modo pelo qual os gerentes lideram varia segundo pelo menos duas dimensões importantes (...): as pessoas (...) e (...) a tarefa; assim, procurando também distinguir estas duas dimensões”. Este autor caracteriza o líder orientado para as pessoas como “democrático, permissivo, orientado para os seus seguidores, participativo, ou bem-educado» e o líder orientado para a tarefa como «autocrático, restritivo (...) socialmente distante, directivo e estruturalista» e, ainda, manifestando «falta de interesse no subordinado como pessoa» (1983: 326-328). Brunet e Bordeleau (1987 : 364) referem, a esse respeito que “ce qui constitue avant tout la détermination efficace d’un style de leadership, c’est l’adéquation entre les comportements du gestionnaire et la situation de travail”.

Também Selznick (in Hall, 1984) realça oito características essenciais de um líder. A primeira prende-se com a integridade pessoal – isto é, coerência entre as teorias e as práticas – e capacidade de a mostrar aos outros, para que se gere um ambiente de profunda confiança mútua. A segunda é a assunção da posição conseguida como uma fonte de responsabilidades e não de privilégios. De seguida, as capacidades individuais do líder assumem-se como relevantes, nomeadamente a inteligência, determinação, auto-confiança, capacidade de trabalho e de interpretação de indícios que permitam, nomeadamente, o desenvolvimento antecipado de acções ajustadas, em ordem a prevenir problemas e/ou aproveitar oportunidades. A quarta característica será a indiscutível capacidade para definir/explicitar a missão e os objectivos da organização, clarificando o seu sentido através da análise da história, da situação, dos valores e das linhas estratégicas da organização, e para conjugar esforços, através, por exemplo, da estruturação de sistemas de interacção social, que visem levá-los à prática. A capacidade para construir, com os outros, um clima de liberdade para a análise dos problemas, permitindo e favorecendo que surjam, nas reuniões, soluções para os mesmos é outra das

características que o autor aponta como essencial bem como a de escutar os outros, de reconhecer os seus padrões de interacção, de lhes dar *feedback* ajustado, regular e frequente, de fazer e aceitar sugestões adequadas, em ordem a resolver problemas. Também a capacidade para compreender os erros e para, a partir da sua análise, aprender, e levar os outros e a organização a aprenderem e, deste modo, favorecer, nos seus vários níveis, o desenvolvimento de um clima propiciador da aprendizagem e da inovação, tido como importante. Finalmente, o líder deverá manifestar capacidade para fomentar o compromisso individual, grupal e organizacional, através, nomeadamente, do desenvolvimento de ajustadas formas de delegação/promoção de autonomia, da partilha de informação e de valores e, ainda, de adequados sistemas de formação e de recompensa.

Centrando a sua atenção ao contexto escolar, Zenger (1992, in McNeil & Clemmer, 1992) considera que o líder deve ser capaz de:

1. Criar um sistema de comunicação e informação tão simples quanto possível, de fácil e igual acesso a todos os membros de cada um dos sectores da comunidade educativa;
2. Escutar e exprimir-se e levar a organização/escola-comunidade educativa a escutar, escutar-se e exprimir-se adequadamente;
3. Detectar, equacionar e resolver problemas bem como capacitar a escola para fazer o mesmo;
4. Clarificar, reconhecer, construir, hierarquizar e re-hierarquizar valores, princípios e orientações estratégicas, e levar também a escola a fazer isso e a explicitar/definir/ construir a sua missão;
5. Interrogar e gerar interrogação, aprender e favorecer a aprendizagem dos actores educativos e da escola como organização;
6. Promover o desenvolvimento dos actores educativos, dos grupos e da organização escolar, bem como das suas capacidades de inovação;
7. Cooperar assumidamente na formação dos líderes intermédios da escola, em domínios como:
 - conhecimento fundamental: teoria de administração, legislação escolar, informática e organização escolar;
 - gestão pedagógica: diagnósticos organizacionais, implementação de inovações educativas, PE de escola e instrumentos da sua operacionalização;
 - domínio relacional: liderança, políticas de comunicação, processos e técnicas de tomada de decisão, organização do trabalho colectivo.
8. Construir um clima de liberdade e confiança, em ordem a criar um ambiente propício ao compromisso individual, grupal e organizacional/escolar;
9. Dar um *feedback* frequente, capaz de reforçar a própria integridade pessoal, adequado ao contexto, às características dos actores educativos e às necessidades e finalidades da escola;

10. Interpretar indícios – nomeadamente das mudanças do meio envolvente próximo e às tendências globais da mudança social – e levar a escola a ser capaz de fazer o mesmo;
11. Sentir a vida da escola no que ela tem de específico, e pensar a escola como um todo, atendendo à sua história, ao seu contexto; como um projecto;
12. Operacionalizar/praticar o pensado e reflectir sobre o praticado com os outros actores da escola;
13. Conseguir pelo projecto, pela redefinição das estruturas, entre outros, mobilizar os recursos humanos para cooperarem na realização tão boa quanto possível da missão da escola;
14. Produzir, em cerimónias de escola que são por natureza momentos muito especiais, discursos em que faça uma análise rigorosa da história, dos recursos, dos constrangimentos e do(s) projecto(s) da escola, clarificando as linhas de rumo, as relações e as articulações especialmente potencializadoras do desenvolvimento da escola como organização e dos seus actores;
15. Assumir o apoio e, nos casos em que se sinta capaz e tenha disponibilidade, a liderança da formação desejada e necessária dos actores da escola;
16. Velar, no desenvolvimento quotidiano das tarefas educativas, pela coerência entre as teorias e as práticas;
17. Implementar um sistema claro de comunicação formal que inclua *placards* na sala dos professores para que estes possam exprimir os problemas de escola que por si são mais sentidos e informar-se sobre as deliberações do CP.

Para motivar os vários intervenientes a colaborarem nas diferentes actividades, o líder pode socorrer-se de prémios, sobretudo simbólicos (medalhas, livros e discursos de agradecimento, oferecidos/feitos em locais e momentos adequados), que expressem o reconhecimento público pelos trabalhos efectuados e contributos prestados. Pode ainda servir-se de uma atitude de permanente abertura às propostas dos diferentes membros da comunidade educativa para a definição dos temas/problemas a discutir, mostrando claramente que não faz censura mas apenas gere com eficácia e razoabilidade a agenda em favor do interesse da escola e que o seu problema não é o de evitar a consciencialização e a discussão aberta dos problemas mas buscar os melhores processos e formas de os resolver.

Do exposto anteriormente, depreende-se o carácter multifacetado que o líder escolar deve possuir e a complexidade inerente ao desempenho das suas funções. Para tal, a detenção do poder assume-se como algo inevitável e consequente. Efectivamente, associado ao conceito de liderança, está o do poder, na medida em que o primeiro é uma forma do segundo.

Diferentes autores, e sob diferentes formas, polemizam na distinção entre liderança e poder. Para Russell (1938), “O conceito fundamental das Ciências Sociais é o poder, tal como a energia é o conceito fundamental na física”. Já para Duverger (1976): “O poder é uma tentação permanente e não há homem no mundo que, podendo tudo e sem controlo, não sacrifique a justiça às suas paixões. Por outro lado, numa sociedade onde os bens disponíveis são menos numerosos que as necessidades a satisfazer, cada homem esforça-se por conquistar para si próprio o máximo de vantagens sobre os outros: deter poder é o meio eficaz de o conseguir”.

Liderar é, também, influenciar. Em termos de uma compreensão intuitiva, tal consiste no efeito de um agente sobre o outro. Por sua vez Savoie (1987) faz a distinção entre conceitos associados ao desempenho dos processos de influência; assim, distingue i) o poder; ii) o líder e iii) o carisma. O primeiro, segundo o autor, apenas existe numa relação interpessoal onde é preciso que haja divergência entre as partes para que haja o exercício do poder; que uma das partes exerça coação, fundamentada pela posse real (ou suposta) de recursos e que o grau da submissão seja proporcional ao benefício que dele advém (recompensas ou o evitar de punições). No que diz respeito à liderança, esta existe apenas se for reconhecida pelos outros elementos do grupo e ser der origem a um “movimento” de apoio (“engagement personnel”). Este reconhecimento emerge da verificação e aceitação do contributo do sujeito para o progresso do grupo, como se este tivesse os meios para satisfazer as suas necessidades. Enquanto a relação entre o sujeito líder e o restante grupo for benéfica para este último, a atribuição da liderança manter-se-á; por outras palavras, trata-se de um “processo doce/suave de influência” baseado, principalmente na confiança (uma vez que o líder pode não possuir uma autoridade formal). Este conceito (a confiança) é composto por três condicionantes necessárias e interligadas entre si: i) uma situação de interdependência entre as partes envolvidas; ii) uma possibilidade de um risco, para uma das partes, de acordo com os comportamentos do outro e iii) a decisão da parte que corre o risco, de confiar no outro (Deutsch, 1973, cit por Savoie, 1987). Ou seja, confiar não é manter uma atitude passiva ou ingénua mas é correr riscos, muito embora calculados. Assim, os membros confiam no líder porque consideram que os resultados serão mais benéficos. Desta forma, é preciso que o líder seja tido como competente para cumprir a tarefa que lhe for incumbida e é preciso que as propostas e as posições do líder sejam representativas das do grupo. Há, implicitamente, uma dimensão cognitiva e emocional no acto de confiar. Em guisa de conclusão, passamos a citar Bergeron *et al* (1979, cit por Brunet & Bordeleau, 1987 : 363): “le leadership se définit comme l'ensemble des activités et surtout des communications interpersonnelles par lesquelles un supérieur hiérarchique influence le comportement de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontairement plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe”.

Finalmente, ao indivíduo carismático são atribuídos recursos especiais, de ordem pessoal, baseada no reconhecimento da validade de uma mensagem, de acordo com as expectativas dos demais por estes se encontrarem ou por se sentirem atraídos pela ideologia da mensagem (Shils, 1965). Desta forma, os “seguidores” não se sentem controlados uma vez que se apropriam das ideias, das crenças, envolvem-se emocionalmente e até modelam o seu comportamento, os seus sentimentos e os seus conhecimentos de acordo com os do carismático (Friedrich, 1963).

House (1977), referindo-se à relação entre liderança e gestão, realça a importância da primeira, adjectivando-a de carismática¹⁴; esta implica um conjunto de traços de personalidade que estão presentes em todas as situações de liderança: fluidez verbal, sociabilidade, ascendência, motivação pelo sucesso, iniciativa, responsabilidade, auto-afirmação, energia etc. Também Warren Bennis & Burt Nanus ofereceram uma distinção interessante entre gestor e líder: “*A manager does the thing right; a leader does the right thing*” (1985: 4). Algumas destas características do líder promovem, junto dos liderados, afeição, aceitação, obediência quase incondicional e até envolvimento emocional com o líder e seus objectivos. Max Weber (1964) usou a expressão associada a autoridade para descrever a forma de influência baseada nas características pessoais distintivas do indivíduo e não na tradição ou no poder hierárquico do indivíduo.

No entanto, o que se deve realmente assinalar é que os diversos estudos sobre liderança e sobre os processos que a esta estão associados não deixam de referir que o importante para o alcance de uma liderança eficaz é que nas organizações se efective a consecução das metas ou objectivos previamente delimitados em vias à optimização e racionalização das mesmas, ou seja, a necessidade de avaliar cada tipo de liderança pelos resultados que proporciona (desempenho, alcance de objectivos, crescimento, sobrevivência, perenidade, satisfação, qualidade de vida, etc.) em termos grupais ou organizacionais ou pelas insuficiências que não resolve (conceptualização, operacionalização, processo de medida, etc.).

Tal como as definições, também as concepções de eficácia e eficiência da liderança variam entre os autores. De resto, sobre a importância da liderança para a eficácia organizacional, as opiniões dividem-se entre considerar a liderança como o maior determinante (e.g.: Katz e Kahn, 1978, Peters e

¹⁴ Na literatura organizacional sobre a liderança, o termo carisma tem a sua origem a partir dos estudos feitos sobre movimentos religiosos, políticos e sociais. Em todos os estudos, a controvérsia maior é saber se o carisma é principalmente atributo do líder, se é resultado de factores contextuais, ou da interacção e respectivos processos de influência entre líderes e liderados. Apesar das diferenças de concepção entre os investigadores, observa-se alguma convergência para a perspectiva relacional e interactiva, segundo a qual o carisma resulta da percepção por parte dos liderados das qualidades e comportamento do líder, percepções estas, influenciadas quer pelo contexto da liderança, quer pelas necessidades individuais e colectivas dos liderados.

Segundo Weber, o líder carismático é i) solitário; ii) misterioso; iii) excêntrico; iv) estigmatizado; v) dominador; vi) mantém um relacionamento personalizado; vii) tem qualidades excepcionais; viii) legitimidade e ix) dom sobre-humano (adaptado de Moscovici, 1988).

Waterman, 1982) e duvidar da relevância da liderança para a eficácia organizacional como, por exemplo, Pfeffer (1977), com o argumento de que existem inúmeros constrangimentos de natureza extra organizacional (e.g. condições económicas, políticas governamentais ou mudanças tecnológicas) que escapam ao controlo do líder. No entanto, com este mesmo argumento, pode-se apoiar a posição dos defensores da grande relevância da liderança para o sucesso organizacional, na medida em que os constrangimentos ambientais afectam da mesma forma todas as organizações, dependendo da capacidade do líder a interpretação apropriada de tais constrangimentos, quer sob forma de ameaças, quer de oportunidades e a implementação de estratégias adequadas de resposta a tais constrangimentos.

A associação forte entre liderança e eficácia, expressa na questão recorrente “farão os líderes a diferença?” tem encontrado dificuldades em ser demonstrada empiricamente. Evers e Lakomski (2000, p. 65) resumem-na da seguinte forma: “A questão, que desde o início tem fascinado e motivado os investigadores, se os líderes fazem ou não a diferença, não foi até à data respondida satisfatória. O melhor que podemos dizer – com base nos estudos empíricos até agora efectuados – é que pensamos que sim mas não sabemos exactamente como”¹⁵.

Os primeiros estudos sobre liderança, e outros demais mais recentes, apontam no sentido da racionalidade tecnicista e da optimização organizacional. Após a leitura e análise do Decreto-Lei n.º 75/2008, pudemos constatar que a nível da liderança organizacional “a modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, relação favorável custo/benefício, progresso...” (Lima, 1994: 120).

Uma controvérsia não menos relevante é a que envolve os conceitos de liderança e gestão. Neste contexto, aflora o problema das fronteiras e limitações conceptuais, relacionadas com a liderança e a gestão. Consoante os pontos de vista, critérios e autores, verifica-se que uns fazem da liderança um caso particular da gestão (Mintzberg, 1973); outros consideram-na mais global, sendo a gestão um caso particular do processo de liderar (Kotter, 1990) e, para outros ainda, ambos os conceitos podem ser utilizados indiferentemente, na condição de se ter em conta o nível organizacional de análise. Para Jesuíno (1989: 67), “A liderança exercida aos níveis operacionais pode ser considerada como uma actividade subsidiária da actividade de gestão. Se porém elevarmos o nível de análise e se adoptarmos a perspectiva organizacional, a liderança deverá ser considerada como a actividade mais importante dos executivos de topo, enquanto que as actividades de gestão passam a um nível subsidiário”.

É, de facto, bastante complicado se não mesmo impossível que se pretenda que os líderes, sejam eles homens ou mulheres, procedam à inovação instituinte ao mesmo tempo que têm de dar conta de aspectos que se relacionam com o cumprimento de objectivos previamente delimitados num contexto supra-organizacional. A este respeito, Licínio Lima (1994a) refere que “[...] em Portugal, quase todas

¹⁵ Para um balanço mais recente e mais “optimista” ver Leithwood e Riehl (2003).

as inovações de grande alcance introduzidas no sistema educativo, sobretudo as da educação escolar, têm sido realizadas por iniciativa mais ou menos exclusiva de uma administração burocrática centralizada, de resto com larga tradição na administração pública portuguesa”.

Ora, existe assim como que uma desconexão entre aquilo que a nível organizacional (e teórico) se pretende que seja um líder e entre aquilo que a nível supra-organizacional se pretende que ele execute. Esta desconexão é, na nossa perspectiva, o factor que mais dificulta a possibilidade de se saber exactamente o que é a liderança organizacional escolar e o que se deve entender por líder escolar.

Atendendo ao contexto escolar em particular, por ser este o alvo da análise da presente dissertação, importa referir que a grande atenção que tem sido dada à liderança das escolas, a par da pressão que tem vindo a ser colocada sobre os líderes escolares pelas instâncias internacionais, pelos governos centrais, pelas autoridades locais e pelo público em geral, tem sublinhado a necessidade de promover e melhorar os tipos de formação, apoio e treino dos presidentes, quer antes, quer durante o desempenho de funções directivas¹⁶ (Ribeiro, 2007).

Citando Muczyk *et al* (1987), “A liderança é uma rua de dois sentidos, pelo estilo democrático só será eficaz se os seguidores tiverem vontade e forem capazes de participar activamente no processo de tomada de decisão. Se não o forem, o líder não pode ser democrático sem ser directivo e verificar permanentemente como eles estão a executar as tarefas”.

3. A Escola *locus* de Decisão

O conceito de “decisão” tem sofrido, ao longo dos tempos, variações próprias das épocas em que se insere. Marques (1994) apresenta uma perspectiva histórica que passaremos a referir sumariamente uma vez que este não é o objectivo principal deste estudo. Assim, a autora refere que, inicialmente o conceito era baseado na ideia de que a decisão era um acto racional marcado por um objectivo e, posteriormente, passou a ser designado como “um processo de envolvimento progressivo, envolvendo outros, marcado pela equifinalidade e pela existência progressiva de vários caminhos para prosseguir um mesmo e único caminho” (Sfez, 1978: 77). Também refere, citando a mesma autora, que “A decisão [...] é uma história sempre interpretável, multi-racional, dominada pela multifinalidade, marcada pelo reconhecimento de vários objectos possíveis, simultâneos, em ruptura” (ibidem: 122).

¹⁶ A aprendizagem dos novos papéis associados à liderança escolar tem sido uma das vias seguidas nos países anglo-saxónicos, designadamente nos Estados Unidos, Austrália, Canadá e Inglaterra. “Estes programas de formação têm em comum o facto de se centrarem na liderança e não na gestão, no líder e não na escola, embora o contexto escolar específico de cada participante nos programas seja tido em conta e têm, além do mais, permitido observar a maneira como os directores, nos seus primeiros anos de desempenho profissional, enfrentam e resolvem os desafios colocados pelo novo papel que assumiram” (Briggs *et al.*, 2006: 258).

Em síntese, segundo a autora, estas fases correspondem ao homem certo – que assume a decisão como um acto racional mas com o reconhecimento de vários caminhos para um mesmo objectivo – e ao *homem aleatório* – definição nova fundamentada na multi-racionalidade e na multifinalidade.

Outros autores defendem, por exemplo, que decidir é deliberar voluntariamente (Lalande, 1960, *cit* por Moisset, 1987) ou ainda que é um acto através do qual, perante várias possibilidades, excluindo-se mutuamente, se vai eliminando algumas delas para depois considerar apenas uma, avaliando-a como a mais satisfatória (Godelin *et al*, 1967, *cit* por Moisset, 1987). A literatura posterior não acrescenta muito mais e, em 1981, Lemaître sublinha que “la décision peut être considérée, en première approximation, comme la sélection de l'éventualité dont on pense qu'elle permettra d'obtenir les avantages optimaux et les inconvénients minimaux” (p. 15).

Destas definições podemos extrair quatro elementos constitutivos da decisão. O primeiro é a presença de um acto de escolha de um indivíduo ou de um grupo perante uma situação que deve apresentar mais do que uma possibilidade em termos de procedimentos a seguir. Assim, a decisão consiste na selecção de uma das possibilidades. Só há decisão quando há escolha entre várias opções, caso contrário não é decisão. O segundo elemento consiste na qualidade da escolha que é feita de forma consciente: esta marca, por um lado, o facto de sermos seres pensantes capazes de tomar consciência de uma situação que implica a tomada de uma decisão e, por outro, que se a decisão é o fruto de uma deliberação, ela pode ser tanto de um indivíduo como de um grupo. Neste último caso, o acto de escolher torna-se apenas mais complexo. O administrador escolar deve sabê-lo porque ele é muitas vezes chamado a tomar decisões com outros colaboradores ou ainda tendo em conta as opiniões de vários agentes cujos interesses são muitas vezes divergentes. O(s) objectivo(s) para o(s) qual/ais é orientada a decisão constituem o terceiro elemento constitutivo da decisão: o facto de uma decisão poder ir ao encontro de vários objectivos e interessar a vários agentes leva ao que alguns autores chamam “o jogo dos constrangimentos e dos interesses” que o administrador deve cuidadosamente identificar. Assim, segundo Herbert Simon (1983: 8), “l’alternative finale choisie ne permet jamais la réalisation totale ou parfaite des objectifs : elle n’est que la meilleure solution possible dans les circonstances données»; ou seja, qualquer decisão, neste contexto, acaba por ser uma gestão de compromisso, um processo de “racionalidade limitada”. Finalmente, o quarto elemento consiste no facto de a decisão levar, normalmente, a uma acção: é a missão de cumprir o objectivo. Não é forçosamente da responsabilidade do administrador a execução da decisão; na grande maioria dos casos é a outro que compete o desenvolvimento da acção cuja decisão foi tomada pelo administrador; porém é ao administrador que compete o controlo da execução da decisão e a verificação da consecução do objectivo (Moisset, 1987).

Sendo a tomada de decisão um processo faseado, o autor supra-citado defende que ela implica, em primeiro lugar, a identificação e definição do problema à qual se segue a classificação desse mesmo problema, de forma a permitir a inventariação das acções possíveis a serem tomadas e a determinação dos critérios de escolha para, seguidamente, proceder-se à escolha de uma solução entre as demais possíveis e, finalmente a implementação dessa mesma solução escolhida. Porém, visto este processo ser dinâmico, pode haver avanços e retrocessos de etapas ao longo do mesmo, sempre que se justifique uma reavaliação; o decisor também pode socorrer-se de ajudas paralelas (sistema de informação, simulações, estudos variados...). Sfez (1990: 117) partilha dessa opinião quando afirma que a decisão é um “processo (e não um momento) complexo de interações no quadro de uma dada finalidade global no pressuposto de que a decisão não é um fenómeno específico que está diluído no conjunto do subsistema social e que não nos apercebemos do seu começo e do seu fim”.

Analizando a decisão como um procedimento racional, Simon (1965) considera que há dois grupos de decisões: as programadas e as não programadas; isto é, as primeiras dizem respeito a procedimentos postos em prática para responder a problemas rotineiros e repetitivos (como a preparação dos horários; a renovação do material/stock; o processamento dos salários...) e as segundas dizem respeito a situações inéditas. A análise destas últimas revestem-se de particular interesse uma vez que podem implicar - e sê-lo-á, maioritariamente, em contexto escolar – uma participação de vários agentes, fazendo dela um procedimento comum, partilhado.

Habermas (1987), debruçando-se sobre os modelos de decisão, considera ter havido uma evolução a esse nível: do modelo decisionista evoluiu-se para o pragmatista, passando pelo tecnocrático¹⁷.

Centrando a nossa atenção no contexto escolar, o processo decisório assume particularidades inerentes ao funcionamento de uma instituição onde as decisões, muito embora possam ser assumidas pela figura do director, podem passar por uma dinâmica de tomada de decisão comum, partilhada. Com

¹⁷ O modelo decisionista fundamenta-se no pressuposto de que “quanto mais a competência do especialista pode determinar as técnicas da administração racional... tanto menos a decisão prática numa situação concreta se pode legitimar suficientemente pela razão (...). A racionalidade da escolha dos meios vai justamente a par com a irracionalidade declarada da tomada de posição perante os valores, objectivos e necessidades” (Habermas, 1987: 108)

O modelo tecnocrático – enferma igualmente de debilidades, pressupõe uma «coacção imanente do progresso técnico», desvalorizando os interesses sociais que nele actuam; é também um «contínuo de racionalidade» na abordagem das questões técnicas que é posto em causa. Ainda sobre a “técnica”, Guilherme Silva (2006: 46) afirma que, “a técnica é necessária mesmo para um modelo idealizado de formação com vocação político-ideológica, crítica e transformadora, porquanto esse administrador idealizado também se deverá dotar dos meios (técnicos) para levar a bom termo as suas responsabilidades administrativas, concretizando o projecto comunitário de transformação; mas com a diferença que aqui esses meios (técnicos) não podem assumir um carácter de dominação, o que seria ilógico, tendo o projecto uma legitimidade comunitária”.

O modelo pragmatista procura limitar a dualidade entre funções do especialista e funções do político, assentando numa “inter-relação crítica, que não só desnuda o exercício da dominação, apoiada ideologicamente, de uma base legitimadora insuficiente, mas também o torna no seu conjunto acessível a uma discussão de cunho científico e assim o transforma de forma substancial” (Habermas, 1987: 112). Ainda no modelo pragmatista, a comunicação feita entre os especialistas e as instâncias de decisão política deve religar-se com os interesses sociais e com as orientações de valores de um mundo social.

efeito, desde os finais da década de 80 que se tem assistido, em vários países, a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação. De um modo geral, pode dizer-se que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade geral como um parceiro essencial na tomada de decisão (Barroso, 1999); isto é, assiste-se a uma deslocalização do centro decisivo, promovendo, cada vez mais, a autonomia veiculada pela legislação (como o Decreto-Lei n.º 75/2008, por exemplo) em vigor em Portugal.

Quanto à participação na tomada de decisão e a todas as suas implicações, convém não esquecer que esta depende também, em parte do modelo de gestão e de organização implementado na instituição em causa.

Deste modo, a representação da organização escolar que propomos, neste ponto, insere-se nas perspectivas políticas, pois consideramos que no contexto da actual reforma de administração educacional, esta abordagem poderá contribuir para a construção de um quadro conceptual adequado ao estudo das relações de poder e processos de decisão, na organização escolar.

Parece-nos que o modelo político de análise, embora não constitua, em nosso entender, *the one best way* no estudo da organização escolar, dispõe, sem dúvida – tendo em conta, quer os pressupostos teóricos em que se apoia, quer os aspectos organizacionais que elege como objecto de estudo, quer, ainda, a orientação essencialmente descritiva e analítica a que se encontra vinculado – de significativa potencialidade para a compreensão do funcionamento interno das organizações educativas (na sua dimensão mais micropolítica), bem como para a explicação daquilo que se passa na escola na sua relação com o contexto social e político mais vasto. De facto, “Estando os actores das organizações sujeitos a influências políticas, económicas, sociais e culturais, a evolução da dimensão organizacional tem estado, com eles, sujeita a influências externas e às relações de interesse dos próprios actores” (Friedberg, 1993: 33).

Por isso, de seguida, iremos proceder à análise do modelo supra-mencionado, uma vez que, o desenvolvimento da imagem da escola como *arena política* marca uma viragem importante nas concepções vigentes no âmbito da análise organizacional.

Devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional, as escolas têm vindo a ser concebidas, por vários estudiosos, como espaços organizacionais favoráveis para a aplicação do modelo político e, por isso, a metáfora da arena política encontra êxito. Este modelo foi utilizado para o estudo das organizações, inclusive das educacionais, por vários autores dos quais se destacam, por exemplo, Baldridge (1971), Samuel B. Bacharach

(1978), Stephen Ball, Pfeffer e Crozier (1979), Stewart Clegg (1981), Eric Hoyle (1988), Canavarro (1991), James D. March (1991), entre muitos outros.

Segundo Costa (1996: 75), “Os modelos políticos constituíram-se na sequência de profundas alterações a que estiveram sujeitas as teorias organizacionais e administrativas e cujo objectivo consistiu na inversão dos pressupostos dominantes e inerentes aos modelos clássicos, tais como a racionalidade e a previsibilidade organizacional”. Nóvoa acrescenta que “Os modelos políticos introduziram uma série de conceitos (poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, regulação, etc.), que enriqueceram a análise das organizações. Os modelos simbólicos vieram pôr a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimentos e no carácter e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos” (1992: 25, de acordo com Ball, 1987).

A noção de organização tem sofrido alterações, e cada vez mais nos afastamos das concepções tradicionais que viam na racionalidade, na estabilidade e na previsibilidade, as características dominantes do seu funcionamento, como nos mostram alguns autores que caracterizam as organizações como “anarquias organizadas” (Cohen, March & Olsen, 1972), “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976) ou, como “arenas políticas” (Bacharach *et al*, 1990).

As organizações, tal como os governos, empregam um sistema de “regras” como meio de criar e manter a ordem entre os seus membros. As formas de governar politicamente são variações mais comuns das regras políticas encontradas nas organizações, como a autocracia, a burocracia, a tecnocracia, a co-gestão, a democracia representativa, a democracia directa, etc. Ao compreender as organizações como sistemas políticos, obtêm-se meios para explorar o significado político desses temas, bem como o relacionamento geral entre política e organização (Morgan, 2006: 149-152). Segundo o mesmo autor, “[...] a metáfora política encoraja a ver as organizações como redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam em função da oportunidade, por exemplo, de ganhar a vida, de desenvolver uma carreira, de perseguir um objectivo ou meta desejados” (Morgan, 2006: 158).

A análise política pressupõe a existência de objectivos, de interesses e de estratégias individuais ou grupais no sentido de influenciarem o processo de tomada de decisão para uma escolha preferida, assim como trazer uma contribuição válida à análise organizacional. Uma das tarefas da análise política é descobrir que princípios são mais marcantes, onde, quando e como predominam. De acordo com Afonso (1992: 43), “A perspectiva política concebe as organizações como contextos circunstanciais onde indivíduos e grupos de interesses e finalidades específicas entram em interacção para atingirem os seus próprios objectivos, pondo em prática estratégias diferentes e muitas vezes antagónicas. Deste modo, em cada momento, os objectivos explícitos da organização são concebidos

como sendo o resultado específico do jogo de poder em curso, envolvendo diversos indivíduos e grupos activos no seio da organização”. Nesta linha de pensamento se encontra Gomes (1992: 78) quando afirma que “A metáfora política encontra as suas raízes no sistema social. Em essência, é um sistema social definido por um conjunto de actores cujas interacções supõem a realização de metas mais ou menos definidas”.

Na perspectiva deste modelo, as organizações constituem-se em torno da diversidade de interesses e objectivos, da importância do poder e do conflito, dentro de uma “racionalidade política” (Lima, 1998) em função dos próprios indivíduos ou grupos em que estão inseridos e das suas acções dentro das organizações.

A este propósito, Ellström (1984: 37) refere que: “[...] *emphasizes the plurality of goals, interests, and ideologies among the participants in an organization, the occurrence of as conflict as a normal condition of organizational life, and the use of struggle and bargaining as rational means towards pursuing individual or collective goals*”.

Toda a organização escolar, à luz do modelo político de análise, pode ser vista como um “sistema político em miniatura” “cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais” (Costa, 1996: 73), existindo à semelhança de outras organizações complexas e organizadas - sociedade, Estado... -, grupos de interesses, conflitos e agenda. Aqueles, segundo Bolman & Deal (1989), apresentam *nuances* ao nível dos valores, das preferências, das crenças e percepções da realidade, que orientam o processo de decisão e fixação de objectivos próprios, a partir de processos de negociação.

Assim, segundo este modelo, a organização é uma estrutura estabelecida por uma pluralidade e heterogeneidade do mundo institucional, de indivíduos e grupos cujas respectivas preferências e exigências se confrontam em busca de recursos de poder. Desta forma, ele também subentende que as decisões são tomadas graças a coligações de grupos de interesse e que cada uma exerce um certo controlo potencial sobre o sistema. Consequentemente, as metas institucionais, resultantes do conflito de interesses, traduzirão os interesses e propósitos do grupo dominante onde cada actor, ou o grupo visto como um todo, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade para, em seu proveito, concretizar os seus objectivos; isto é, cada actor, ou grupo, num “jogo de poder” (Crozier & Friedberg, 1977: 42) mobiliza as fontes de incerteza pertinentes para realizar os seus objectivos. Há, de uma certa forma, nesta “teoria dos jogos”, um aproveitamento das oportunidades de sucesso de qualquer actor para rentabilização própria.

Desta forma, e segundo Mintzberg (1983), as organizações são “palcos de jogos de poder” onde, dada a diversidade de interesses que as constituem, se formam coligações, “elencos de jogadores” que entram em conflito. No interior da organização, a formulação das políticas resulta de negociações que decorrem em função do poder relativo de cada grupo de interesses, correspondendo a um

compromisso satisfatório que pode representar uma mudança de objectivos. Assim, o poder torna-se uma dimensão fulcral e surge como um dos factores determinantes das estratégias e da formulação de objectivos dos indivíduos e dos grupos que integram as organizações. O “homem político” revela-se como potenciador da alteração do curso dos acontecimentos, dado que detém, como recurso e fonte da acção individual e colectiva, o poder. Este, segundo Friedberg (1995: 121) é “a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação, para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses”. Desta forma, o actor é calculista e manipulador e tem, ao seu dispor, um conjunto de recursos com os quais se pode envolver nas interações e transacções, circulando entre a zona de liberdade (de previsibilidade do seu comportamento) e a de incerteza (que garante maiores probabilidades de eficácia das suas estratégias), por forma a estruturar a acção organizacional.

Subjazem ao domínio e influência do poder, tanto pessoal como grupal, as noções de autoridade, de conflito como características do modelo político onde “os participantes são actores políticos num processo de concepção de estratégias, de maximização de interesses e o contexto da decisão é considerado como uma arena de luta política” (Becher, 1988: 320). Desta forma, também as escolas se configuram como organizações onde existem lutas entre os grupos de interesse ou coligações, tanto para obtenção do poder como para o controlo sobre os recursos reais ou simbólicos da organização por forma a promover a concretização dos seus objectivos particulares (Becher, 1988; Bacharach, 1988). Assim, os actores e grupos/coligações têm interesses divergentes e visões diferentes sobre quem tem o poder (formal e informal) para tomar decisões organizacionais o que agudiza o grau de conflito da organização. Cada grupo espera a maximização dos seus interesses específicos mais do que a realização de objectivos organizacionais; a emergência de coligações de actores, das quais se destaca uma dominante, para ultrapassar as limitações da acção individual e adoptar estratégias para obtenção de poder e satisfação dos seus objectivos.

Em suma, segundo Bacharach (1988), e corroborando o que foi dito anteriormente, as organizações educativas assumem uma imagem política uma vez que i) são sistemas políticos onde ocorrem constantes lutas tácticas pelo poder e onde os participantes são considerados como actores políticos; ii) o processo de decisão é a área-chave do conflito levando a que cada grupo procure maximizar os seus interesses específicos esforçando-se por ver os seus pontos de vista reflectidos nas decisões produzidas; iii) emergem coligações que identificam os objectivos colectivos e geram estratégias para os realizar e iv) só a coligação dominante é que controla a estrutura do poder num determinado momento, impondo as suas lógicas; favorecendo a reacção de coligações emergentes.

Neste contexto, as organizações educativas podem ser compreendidas como entidades políticas, ou seja, “contextos sociais atravessados por relações de poder” (Afonso, 1991: 22) em que os indivíduos e os grupos usam os seus interesses e os seus recursos de poder e influência, para condicionar a

tomada de decisões e/ou a definição de objectivos. É um processo de confronto em que os actores, dotados de poderes, relativa autonomia e criatividade, pretendem concretizar as suas estratégias; é “o uso do poder para conservar ou obter controlo de recursos reais ou simbólicos” (Bacharach & Lawler, 1980: 1) os quais contribuem para influenciar o curso da acção organizacional.

Dado o impacto e influência do poder na organização do sistema estrutural educacional, fenómenos como a negociação, o compromisso, a ordem, a cooperação e a resolução dos problemas (Baldrige, 1971: 26) dão lugar a lutas internas, pressão, oportunismo, regateio e negociação, *bluff* e *lobbying*.

Baldrige (1978), analisando a organização enquanto sistema político, salienta alguns aspectos acerca do processo político que se prendem com i) a sua fragmentação em grupos de interesse de acordo com objectivos e valores comuns aos seus actores até que os de cada um comecem a pôr em causa a coesão grupal; ii) a existência do conflito (próprio da dinâmica organizacional e de que resultam as decisões políticas e indicador importante de “saúde organizacional” [Bush, 1986] representando a possibilidade de os grupos oponentes lutarem e cooperarem entre si simultaneamente); iii) a existência de autoridade legal, embora limitada devido à pressão política exercida pelos grupos, de tal forma que as decisões acabam por ser o resultado de compromissos negociados entre si. Os decisores têm que arranjar posições viáveis entre os poderes dos blocos pois o seu poder real é o resultado do poder formal mediado pelas estratégias oposicionistas dos actores organizacionais e iv) a participação fluida dos actores organizacionais, consoante seja útil ou não: só os mais persistentes, constituídos em pequenos grupos de elites, participam nos processos decisórios recorrendo a estratégias, na expectativa de maximização dos seus interesses.

Nesta linha de pensamento, a análise da escola como organização centrar-se-á mais nos actores e nas coligações do que nas estruturas e nos departamentos, pois a “dinâmica organizacional passa a ser impulsionada pelos confrontos de interesses divergentes, pela prevalência de conflitos e a sua resolução, pelas preferências políticas e pela mobilização do poder para fortalecer as exigências dos actores no processo de tomada de decisões” (Baldrige, 1978: 71-73).

À luz do modelo político, vigoram, nas escolas, estratégias políticas (dos actores), a luta pelo controlo do poder, uma vez que os objectivos, na organização, são, frequentemente, questionados pelos diferentes grupos que tentam fazer prevalecer os seus interesses, confrontando-se com vista ao domínio de um certo poder de decisão. De acordo com esta realidade, a escola é uma “arena política” onde interesses divergentes dos actores colidem, sendo a acção organizacional determinada pelo processo político de solução de conflitos. Para evitar o estado de ruptura da/na organização, a gestão escolar terá de controlar os conflitos, negociando interesses, visando a produção de decisões consensuais e conciliando estratégias opostas de forma a encontrar um equilíbrio de poder.

Em termos práticos, a escola funciona como um microsistema, no qual a perspectiva micropolítica assume particular relevância tendo em conta que nos ajuda a compreender como as lógicas de acção são negociadas entre os grupos dentro da organização (Bacharach & Lawler, 1980). De facto, esta “representa uma perspectiva teórica complementar na análise da dinâmica dos processos políticos no interior das organizações” (Afonso, 1994: 159).

Para Hoyle (1988), a perspectiva micropolítica, ao invés de destacar a estrutura, os processos de decisão, de comunicação e de poder, enfatiza os actores e seus motivos, estratégias e jogos de influência. Segundo o autor, a actividade política nas organizações prende-se com a pluralidade de interesses, com a disputa pelo poder e com o desenvolvimento de estratégias de acção que sustentam a dinâmica organizacional; assim, a perspectiva micropolítica refere-se às estratégias através das quais indivíduos e grupos, em contexto organizacional, procuram usar os seus recursos de poder e influência para salvaguardar os seus interesses.

Por sua vez, Bacharach & Lawler (1980) apresentam o modelo político centrado na análise do poder, das coligações e da negociação como elementos fundamentais. Estes defendem que a relação de poder é o contexto para a acção política, realçando o facto de as coligações cristalizarem e trazerem à superfície os interesses e os conflitos dos subgrupos organizacionais para, através da negociação, atingirem os seus objectivos políticos e defenderem-se das iniciativas das coligações adversárias.

Também Costa (1996) considera que as organizações escolares estão especialmente propensas para a actividade micropolítica uma vez que i) o seu funcionamento apresenta uma débil articulação das diversas áreas da sua actividade; ii) a tomada de decisões assume um carácter competitivo e conflitual, na medida em que colidem a legitimidade formal dos responsáveis escolares (directores, gestores) e as formas democráticas e profissionais percebidas como as mais apropriadas para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Este autor identifica quatro grandes factores que justificam a caracterização da escola como arena política: i) a escassez dos recursos; ii) a diversidade ideológica; iii) a conflitualidade de interesses e iv) as diferenças de personalidade.

De facto, relativamente ao primeiro factor, o autor explica que os grupos constituintes da organização escolar, dada a escassez de recursos, dificilmente se conseguem entender quanto à necessidade, à quantidade, à utilização ou à eficiência dos recursos pretendidos. Em segundo lugar, as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar e dos objectivos pedagógicos de cada um dos actores promovem a ruptura da unidade. Da mesma forma, actua a heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios, diversificados e divergentes. Finalmente, as diferentes personalidades e os tipos caractereológicos fomentam a individualização dos estilos

comportamentais que, muitas vezes, entram em conflito. Deste modo, a realidade organizacional é percebida diferentemente por cada actor que, de acordo com a sua leitura, vai actuar “em função da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade” no seio da organização (Costa, 1996: 81).

Depreende-se, assim, que ver a escola como uma estrutura racional e estável com metas explícitas, não é possível, pois é constituída por coligações de indivíduos com interesses distintos e orienta-se para a prossecução de múltiplos fins, frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, estando implicada em contínuas lutas sobre os meios e sobre os fins. Porém, é um facto que as escolas possuem estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, mas são as condutas dos seus membros - suportadas por ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades - que deverão constituir o foco de atenção para uma melhor compreensão da vida da organização. Assim, para uma análise micropolítica da organização escolar, conceitos-chave como i) interesses, ii) conflito, iii) poder e iv) negociação tornam-se nucleares para um esclarecimento da imagem da escola como arena política (Bacharach, 1988; Ball, 1987; Bush, 1986; Hoyle, 1988).

Os interesses podem ser de carácter grupal ou individual e movem a organização. Estes últimos acabam por ser perseguidos em colaboração com outros membros que, de alguma forma, os partilham. A perspectiva micropolítica atribui um valor prioritário aos indivíduos relegando a colectividade ou a instituição como unidade, para segundo plano. Gray (1988: 142-156), reiterando esta ideia, refere que só se pode “compreender correctamente as escolas, os colégios, os politécnicos, as universidades, etc., se nos concentrarmos nas pessoas”, uma vez que são elas o motor das organizações e não são “nem elementos mecânicos, nem sujeitos passivos, mas detêm interesses de ordem diversa – pessoais, profissionais e políticos – e procuram realizá-los através das organizações” (Hoyle, 1988: 257). Desta forma, procurando concretizar as suas intenções, os actores, estrategicamente, formam “coligações para, em conjunto, melhor atingirem os seus objectivos” (Costa, 1996: 82). Nesta lógica de ideias, o autor acrescenta ainda que, de acordo com este modelo organizacional, não é correcto falar em “objectivos previamente definidos pela organização, mas em objectivos sujeitos à constante instabilidade, ambiguidade e contestação”.

Criando coligações, os actores adquirem mais poder, influência, capacidade de negociação, que lhes permite salvaguardar as suas posições: “Os interesses dos grupos passam, assim, a dominar a tomada de decisões nas organizações escolares” (Costa, 1996). Com vista a prossecução dos objectivos de cada actor, são formados grupos de interesse, a partir de alianças, mais ou menos duradouras. A existência de interesses individuais ou grupais torna possível a definição de estratégias adequadas à luta pela tomada de decisões, embora essas estratégias não sejam sempre previsíveis.

O conflito também assume a sua função social e organizacional, dadas as características da sociedade, à semelhança da cooperação. Aquele não pode ser, de acordo com a abordagem política, visto como algo a evitar (teoria das relações humanas) nem como acontecimento inapropriado ou uma disfunção. De facto, o conflito surge como algo natural e inevitável que os responsáveis escolares devem entender como parte integrante do processo global de funcionamento da organização. Segundo Baldrige (1978: 70), o conflito pode até ser benéfico para uma saudável mudança organizacional: *"In a fragmented, dynamic social system, conflict is natural and not necessarily a symptom of breakdown in the academic community. In fact, conflict is a significant factor in promoting healthy organisational change"*.

Na base do conflito organizacional são vários os factores aludidos, como: i) as comunicações deficientes lateral ou verticalmente; ii) a hostilidade e inveja intergrupais; iii) a fricção pessoal; iv) a deterioração das relações entre indivíduos de grupos diferentes; v) a polarização dos problemas em torno de pessoas e personalidades; vi) a passagem dos conflitos intergrupais à instância superior para arbitragem; vii) a proliferação de regras e regulamentos, normas e mitos e viii) a moral baixa do tipo expresso por frustração diante da ineficiência.

A pluralidade de interesses, própria da multiplicidade de grupos que compõe a organização escolar, traduz-se, na hora da decisão, em situações de conflito que se assumem como as manifestações micropolíticas ou, como refere Bacharach (1988: 232), "a primeira arena do conflito político".

Muito embora os conflitos surjam dentro do grupo, resultado de estratégias planeadas pelos diversos grupos ou indivíduos, estes também têm como fonte os condicionalismos externos; assim, surge uma concepção de escola enquanto *sistema político*. (Bush, 1986: 72). De facto, as escolas aparecem como "(...) sistemas abertos particularmente sensíveis às influências das respectivas comunidades e, em geral, do contexto social mais vasto" (Afonso, 1994: 43).

Nesta perspectiva, e à luz da análise micropolítica, as organizações escolares são, segundo Ball (1987), "campos de luta" uma vez que têm "conflitos em curso ou potenciais, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas". Segundo este autor, é imprescindível, para se compreender a natureza das escolas como organizações, conseguir compreender tais conflitos.

No seio da organização escolar, Gronn (1988) identifica três níveis de conflito: i) o conflito manifesto (que corresponde a situações nas quais os actores exprimem abertamente os seus interesses); ii) o conflito encoberto, (manifestado nos bastidores organizacionais, com a oposição de coligações distintas: quando actores ou grupo de actores é ameaçado, ou quando um grupo de interesses, tendo uma agenda oculta, pressiona os que têm o poder de decisão dentro da organização) e iii) o conflito latente (que permanece nos "bastidores do subconsciente" dos actores, implícito em atitudes de hostilidade ou de alienação que tendem a evoluir para os níveis encoberto ou manifesto).

O poder¹⁸ e a influência operam de forma significativa, nas organizações. Salienta-se, antes de mais, como Crozier (1963: 231) o entende: “O poder de uma pessoa A sobre uma pessoa B consiste na capacidade de A para conseguir que B faça alguma coisa que B não teria feito sem a intervenção de A (...)”. Com base nesta definição, e numa abordagem política, este autor apresenta o modo como os indivíduos ou grupos resolvem os seus problemas. Este autor defende ainda que “a distribuição do poder e o sistema das relações de poder, no seio de uma organização, tem uma influência decisiva sobre as possibilidades e as formas de adaptação de cada um dos seus membros, e sobre a eficácia do conjunto da organização”. (id.: 215). Assim, depreende-se que o poder “não pode ser suprimido nem ignorado. Ele continua ligado à impossibilidade de eliminar a incerteza, dentro de um quadro de racionalidade limitada como o nosso” e, neste contexto “o poder de A sobre B depende da previsibilidade do comportamento de B para A, e de incerteza em que B se encontra no tocante ao comportamento de A” (id.: 234).

Nesta dinâmica de influências, designada por Friedberg (1995) como “troca política”, que implica troca de recursos, os actores tentam, simultaneamente, manipular a seu favor as regras que governam esta troca. Assim, a autoridade formal deixa de ser o único mecanismo de poder, emergindo um conceito relacional (Crozier & Friedberg, 1977) e policêntrico de poder¹⁹ (Morgan, 1986) que nomeia fontes difusas ligadas ao saber, ao controlo dos recursos e da tecnologia, à gestão do simbólico e do sentido, à gestão das relações e dos papéis ligados ao género, etc. Também Weber (1984), aprofundando e esclarecendo o conceito de poder, operou a distinção entre poder e autoridade: o poder envolve a força ou a coerção enquanto a autoridade é uma forma de poder que não necessita do uso da força, mas antes implica uma obediência voluntária a directrizes ou ordens “*Herrschaft* – dominação”.

Desta forma, nas organizações escolares, distinguem-se as duas vertentes do poder: a autoridade e a influência (Hoyle, 1988). A primeira assume a forma legal que envolve o direito de tomar decisões e é suportado por sanções que podem ser coercivas; a segunda é a capacidade de afectar as acções dos outros, sem sanções legais. Ambos, segundo Handy (1976), estão na base de todas as interacções, no seio da organização. Assim, as organizações podem ser consideradas como uma trama de padrões de influência pelos quais os indivíduos ou grupos tentam influenciar outros a pensar ou a agir de determinada forma.

¹⁸ Max Weber (1954: 323), o sociólogo e cientista político alemão (1864-1920), embora profundamente fascinado pela complexidade do tema, satisfaz-se com uma definição próxima da compreensão quotidiana: poder é «a possibilidade de alguém impor a sua vontade sobre o comportamento de outras pessoas». Mas também é de notar que autores mais recentes não se têm afastado muito desta definição clássica.

Noutra passagem Weber disse que o poder é a capacidade de uma ou mais pessoas «realizarem a sua própria vontade num acto colectivo contra a vontade de outros que participam no mesmo acto» (in Bendix, 1960).

¹⁹ “O poder cumpre, há séculos, uma regra de três. Três instrumentos para o exercer e três instituições ou atributos que outorgam o direito de usá-lo. Falamos do poder condigno, do compensatório e do condicionado” (Galbraith 1983: 20).

Numa perspectiva dinâmica das organizações, os conflitos de poder são inevitáveis uma vez que cada grupo recorre aos meios e estratégias necessários para assegurar o funcionamento do conjunto, muito embora possam não ser sempre concordantes: *“The decision-making process is the primary arena of political conflict. Each subgroup can be expected to approach a decision with the objective of maximizing its specific interests or goals rather than the maximization of some general organizational objective”* (Bacharach, 1988: 282).

Nesta óptica, o poder assume um lugar central: os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes. Ou seja, poder-se-á dizer que, numa situação de conflito e respectivo processo de negociação, aquele que detiver maior poder e influência na organização, conseguirá melhores resultados. O poder é, desta forma, definido como a capacidade do actor efectuar processos de troca mais ou menos duráveis, a seu favor, aproveitando os constrangimentos e oportunidades existentes no contexto de acção, a fim de impor os termos de troca mais favoráveis para si próprio. Trata-se de uma troca negociada de comportamentos, onde todos os actores retiram alguma coisa, permitindo que algum ou alguns dos actores retirem mais do que os demais.

Assim, entre actores interdependentes, existe uma troca negociada que tem por base o poder. As interacções são feitas de uma forma estruturada, uma vez que assentam na interdependência dos actores que, “tanto para a definição dos ‘problemas’ para cuja solução devem (e podem) contribuir, como para a elaboração das ‘soluções’ que serão dadas a esses problemas” (Friedberg, 1995: 169) organizam a acção colectiva. Desta forma, os actores têm alguma margem de manobra para intervirem no sistema. Esta troca negociada entre os diversos actores assume a forma de *jogos de poder*.

Dada esta referida margem de manobra, as organizações podem ser classificadas de diferentes formas. Etzioni (1975) sugere uma tipologia baseada nos meios de controlo organizacional utilizados: i) organizações coercivas; ii) utilitárias e iii) normativas. A cada um destes tipos se associam, respectivamente, três tipos de poder: i) coercivo; ii) remunerativo e iii) normativo.

As primeiras são entidades nas quais a coerção é o principal meio de controlo sobre os participantes dos níveis inferiores, e a elevada alienação caracteriza a orientação da maioria deles em relação à instituição. Por sua vez, as organizações utilitárias são aquelas em que a recompensa é o principal meio de controlo sobre os membros dos níveis inferiores, e a participação calculista caracteriza a orientação da grande maioria desses participantes. Finalmente, as organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controlo dos níveis inferiores, cuja orientação para com a organização é caracterizada pelo alto engajamento. O poder coercivo reside na aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas. O poder remunerativo é baseado no controle sobre os recursos materiais e recompensas. O poder normativo reside na distribuição e manipulação de recompensas simbólicas e privações.

Independentemente do tipo de organização, todas elas têm, em comum, o exercício do poder. Porém, este pode assumir diferentes modelos e assentar em fontes variadas. Crozier & Friedberg (1977) enumeram quatro fontes de poder nas organizações: i) o especialista que detém uma competência ou uma especialização funcional dificilmente substituível. O especialista é o único que dispõe do saber-fazer, dos conhecimentos e da experiência do contexto que lhe permitem resolver problemas cruciais para a organização; ii) a relação com o meio: o poder baseia-se nas relações habituais que fazem a vida da empresa; iii) a comunicação de informações e iv) a utilização das regras organizacionais. Em relação a este último tipo de poder, salientamos que os membros duma organização são tanto mais ganhadores numa relação de poder quanto mais dominam o conhecimento das regras e sabem utilizá-las.

O jogo é, neste caso, o conceito fundamental da acção organizada, que se desenrola num contexto de interdependência estratégica. Só ele é capaz de conciliar liberdade e constrangimento, autonomia dos actores e integração dos seus comportamentos. Os jogadores ficam livres, mas devem, para fazer avançar os seus interesses, aceitar os constrangimentos que lhe são impostos, esperando poder eventualmente modificá-los num segundo tempo. “Podem, também, naturalmente, cometer erros, enganar-se sobre a natureza do jogo, esquecer as regras, etc., e, ao fazê-lo, ‘desviar-se’ da racionalidade do jogo e descobrir novas oportunidades, novas estratégias ganhadoras que, a prazo, provocarão uma modificação do próprio jogo” (Friedberg, 1995: 232). Ao desenvolver jogos de poder no contexto da acção concreta, os actores são constrangidos pelas regras do sistema, mas também contribuem para a modificação dessas mesmas regras. Estes jogos de poder não estão sujeitos a regras pré-determinadas, pois os actores podem decidir “alterar as regras do jogo” conforme as suas conveniências, aproveitando os novos constrangimentos que surgirem.

As decisões, na arena política, não surgem na sequência de um processo racional, nem de acordo com os objectivos formalmente definidos para a organização nem sequer a partir do desenvolvimento de situações consensuais, mas resultam de complexos processos de negociação e compromisso que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários subgrupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência.

As decisões emergem de um processo de luta e de negociação. Como os problemas, soluções, oportunidades de escolha e participantes interagem entre si em condições de ambiguidade, então existem múltiplas oportunidades para os diversos grupos de interesse exercerem a sua influência. A propósito, Bolman e Deal (1989: 71) sugerem: *“Organizational goals and decisions emerge from ongoing processes of bargaining, negotiation, and jockeying for position among individuals and groups. (Each group) wants to have an impact on organisational decisions and attempts to do so by participating in a multi stage process that includes articulation of interests, efforts to get those interests translated*

into institutional policy, resolution of conflicting forces into an accepted policy, and implementation of decisions that have been attained”.

Contudo, mesmo aqueles grupos reconhecidamente mais fracos (seja do ponto de vista da autoridade, seja da influência) nunca estão numa situação de total ausência de poder, pois terão sempre, à sua disposição, diversificadas formas de contestação (em particular, naqueles casos em que as decisões são tomadas em oposição frontal à vontade dos grupos hegemonicamente mais débeis) que podem não ser vantajosas para o funcionamento organizacional.

De acordo com estes pressupostos convém ter presente a ideia de Crozier (1963: 237) segundo a qual “Os subordinados se esforçam em aumentar a parte deixada ao seu arbítrio, de forma a reforçar o seu poder de negociação e, desta forma, obrigar os seus superiores, a pagar mais para obter a colaboração. Ao mesmo tempo, eles também fazem pressão para impor novas regras que atem as mãos de seus superiores, continuando, enquanto possível, a fazer pressão para obter vantagens pessoais dentro do quadro dessa margem de arbítrio que eles criticam”.

Daí que o processo normal de decisão não seja a imposição unilateral da vontade do(s) grupo(s) mais forte(s), mas um processo baseado fundamentalmente em procedimentos negociais, assumindo particular importância, neste quadro, as formas de intercâmbio ou de troca, já que os diversos grupos ou actores dispõem, como refere Hoyle (1988: 136), de *bens de troca* que utilizam na negociação.

Um dos casos típicos de conflitualidade e, por consequência, também de negociação e de *troca de bens* nas organizações escolares (designadamente na confrontação entre os responsáveis hierárquicos e a classe docente) é o que tem a ver com a implementação de reformas educativas e com a introdução de inovações pedagógicas. A negociação surge como um elemento fundamental neste processo, uma vez que, a inovação ocorre nas escolas, não exactamente através do estabelecimento de estruturas e da aplicação da autoridade, nem mesmo através da utilização unidireccional de várias fontes e bases de poder pelos seus promotores, mas através de um processo de negociação entre pessoas. Estas negociações podem ser compreendidas em termos de regateio e de troca.

Uma das definições de análise micropolítica que melhor expressa grande parte das dimensões acima transcritas é a de Blase (1991: 11) ao referir que: “A micropolítica refere-se à utilização do poder formal e informal pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos nas organizações. Em grande medida, as acções políticas resultam das diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, articuladas com a motivação para exercer o poder, para influenciar e/ou proteger. Embora tais acções sejam consciente ou inconscientemente motivadas, pode existir “significância” política em determinada situação. Tanto as acções cooperativas e conflitivas como os processos são parte do domínio da micropolítica. Para além disso, os factores macro e micropolíticos interagem frequentemente”.

Em síntese, este modelo assume a diversidade e a contradição entre os objectivos dos diferentes actores organizacionais. Predomina em situações em que o poder de decisão está relativamente distribuído por grupos de interesse. A tomada de decisão é encarada como um reflexo das relações internas de poder em que os diferentes actores procuram controlar as variáveis críticas para a redução da incerteza na organização. Ocorrendo numa teia de interesses frequentemente divergentes o processo é, portanto, de natureza política. A negociação e outros modos de resolução de conflitos estão intrinsecamente inseridos no processo de tomada de decisão. Como salientam Koopman *et al.* (1998), nesta concepção, o critério primário não é a decisão “certa” mas uma decisão que seja aceitável para os elementos que intervêm na tomada de decisão e para os grupos que eles representam.

Esta forma de tomada de decisão, embora sem enquadramento de procedimentos formais, exige alguma coordenação com vista à obtenção de consensos. O modelo de arena encontra-se associado a estruturas organizacionais compostas por unidades relativamente independentes e diferenciadas, competindo, na maioria dos casos, por recursos escassos.

Apresentado o modelo e os conceitos que lhe estão subjacentes, é relevante destacar as suas vantagens e suas disfunções.

Assim, segundo Lima (2003: 18), o modelo micropolítico “tem as vantagens de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos actores educativos (tantas vezes apreendidos como grupos homogéneos), para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas acções e, até, para o seu potencial de mudança.” Com efeito, este permite i) revelar as tensões e oposições no seio da organização escolar, as relações de poder e os conflitos de interesse, enquanto factores de dinâmica de mudança organizacional; ii) conhecer o aspecto dinâmico e contraditório da organização com as suas fontes de incerteza e de mudança e a sua estrutura organizacional e iii) orientar-nos no reconhecimento das metas, da estrutura, das técnicas, das funções, dos estilos de liderança e dos processos de decisão, bem como de outros aspectos formais da organização escolar como dimensão de poder; iv) politizar a compreensão do comportamento humano nas organizações; v) encorajar a reconhecer como o actor organizacional é um actor político e a compreender a importância política de modelos de significado que constituem a cultura e as subculturas corporativas e vi) encorajar a reconhecer as implicações sociopolíticas dos diferentes tipos de organizações e dos papéis que estas desempenham na sociedade (Morgan, 2006: 201-202).

Esta análise revela uma organização dinâmica, com motivações próprias e estratégias tecidas pelos seus actores; apresenta-a como um jogo político onde há conflitos, coligações e interesses que assumem maior influência no asseguramento da actividade organizacional mais do que os objectivos, as normas e os planos. Assim, verifica-se que os modelos políticos espelham de forma eficaz o

funcionamento interno das escolas (na sua dimensão mais micropolítica), e explicam aquilo que se passa na organização ao nível da sua relação com o contexto social e político mais vasto.

Relativamente às limitações deste modelo, uma delas reside no facto de se centrar demasiado na análise nos grupos e coligações de indivíduos e respectivas estratégias, descurando a imagem global da organização - especialmente os factores que contribuem para a coesão organizacional. A compreensão da dinâmica da acção organizacional, nesta óptica, parece resumir-se: i) à linguagem do poder; ii) à luta de interesses; iii) à negociação e à solução dos conflitos; iv) à imprevisibilidade; v) ao pluralismo e plurirracionalidades; vi) à subjectividade da análise, em que tudo se torna político; vii) ao cingir a organização a uma constelação de grupos em conflito e tensão, espartilhada pela luta pelo poder; viii) a uma estrutura incapaz de produzir políticas globais e duradouras e ix) ao desenvolvimento de cinismo e desconfiança nas situações em que antes nada havia. Tende, também, a exagerar um pouco nos grupos de tensão, nos “jogos de poder”, para além, do perigo de ver tudo como um campo sistemático de batalha e não ter em conta as rotinas.

Sem querer repetir as informações, não podemos deixar de fazer, novamente, breves referências, na medida em que nos ajuda a ter uma visão mais crítica quanto a este processo. “Face aos contextos político e organizacional, não é possível participar na decisão daquilo que, em boa parte dos casos, decidido está. Ora é exactamente isto que ocorre, a diversos níveis, face à participação consagrada, e sobretudo decretada e praticada. A participação na direcção da escola está praticamente vedada aos actores escolares potencialmente participantes; monopólio de intervenção do poder central, a participação na direcção é substituída pela participação na execução e nas tarefas de gestão corrente” (Licínio Lima, 1998: 467).

Assim, os processos de decisão, enquanto acordos produzidos a partir do confronto das diferentes racionalidades, são aleatórios, na medida em que não há um sistema racional de tomada de decisão. A este processo Cohen, March e Olsen designaram de “*garbage can*”. Assim o processo organizacional não é mais do que uma ocasião de escolha entre soluções existentes num “caixote de resíduos” para onde são atirados diferentes tipos de problemas e de soluções, pelos participantes, à medida que vão aparecendo. As ocasiões de escolha conduzem então, à opção de decisão. Bush (1986: 108) refere-se aos modelos de ambiguidade como “aqueles que incluem uma abordagem organizacional que destaca a incerteza e imprevisibilidade nas organizações, atribuindo particular ênfase à instabilidade e complexidade organizacional”. Assume que os objectivos organizacionais são problemáticos e que as instituições podem ter dificuldades em estabelecer as suas prioridades. As organizações são constituídas por sub-unidades relativamente autónomas, que se encontram apenas debilmente articuladas entre si e com a própria instituição. O processo de tomada de decisão ocorre através de regras formais e informais onde a participação dos actores é fluida. Os actores organizacionais são

membros em “part-time” na tomada de decisão optando por participar ou não participar no processo de decisão conforme a natureza do assunto a decidir e o seu interesse pessoal. O autor acrescenta ainda que a ambiguidade é um acontecimento que prevalece em organizações complexas como é o caso da escola, sendo particularmente importante em períodos de rápida mudança. Ao admitir-se a existência destas desconexões e possíveis inconsistências, bem como, a possibilidade de regras formais em vigor na organização não serem actualizadas, o modelo de anarquia desafia o modelo instalado na burocracia racional, competindo com ele, na análise de certos fenómenos e de certas componentes nas organizações. Em termos de modelo teórico de análise, esta perspectiva permite a consideração do actor-sujeito e da acção organizacional, de outros tipos de estruturas e de regras e o estudo de evidências de uma autonomia relativa, ao nível da organização. Esta perspectiva faz-nos lembrar que, por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os actores educativos gozam sempre de uma certa margem de autonomia (Lima, 1998).

A perspectiva da anarquia organizada designa o modo de organização no qual, entre outros aspectos, as linhas de autoridade e responsabilidade são indefinidas e pouco visíveis (Lutz, 1982: 156), complementadas por uma certa desarticulação estrutural e funcional. Segundo Eugénio Silva (2004: 72), neste sentido, a acção organizacional obedece ao mínimo de racionalidade pois a organização opera na base de objectivos ambíguos e segundo processos variáveis e marcadas por continências de vária ordem, entre os quais, os resultantes das múltiplas interpretações do real. Acrescenta ainda o autor, que tais interpretações encontram justificação na pluralidade de lógicas referenciais da acção e da multiplicidade de valores ou padrões culturais a partir dos quais os actores constroem os significados com que dão sentido às suas práticas organizacionais. Esta característica dos sistemas ambíguos, onde as “zonas de incerteza” são abundantes, permite explicar o processo de construção e reconstrução da realidade que se apresenta como um processo de partilha intersubjectiva de significados, com os quais, os actores criam e mantêm o seu mundo social. Assim, as organizações, deste ponto de vista, são encaradas como construções sociais significando diferentes coisas para diferentes pessoas e a acção organizacional surge como resultado de tentativas de definição da ordem social, negociada no processo de interacção²⁰. Para ilustrar o efeito da ambiguidade organizacional numa “anarquia organizada”, Friedberg (1995: 75) refere que “as decisões devem ser consideradas como fruto de um encadeamento central entre as intenções e os recursos de um actor e os seus

²⁰ Esta concepção de organização deriva das perspectivas simbólicas e culturais que as organizações são artefactos culturais produzidos, reproduzidos e transformados através de processos simbólicos e de criação cultural (Schein, 1985). Deste modo, a acção organizacional é resultado de conjuntos de posições negociadas e de aproximação de perspectivas em função das quais os actores partilham uma base de entendimento que sustenta em determinados momentos, a ordem social negociada.

comportamentos, assim como, uma “conjugação simultânea” de um certo número de factores. As decisões são muito mais o fruto do acaso, do que uma vontade de qualquer um dos participantes: a ordem aparente das organizações esconde uma grande desordem”.

Segundo Eugénio Silva (2004: 71) o modelo de ambiguidade com a sua metáfora “anarquia organizada” surge como uma das alternativas teóricas mais radicais relativamente à visão racional da organização produzida pelo modelo burocrático de Weber tendo sido desenvolvido por Cohen, March e Olsen (1972) com aplicação às organizações educativas. Segundo esses autores, as anarquias organizadas distinguem-se pela variedade de objectivos inconsistentes e mal definidos, pela tecnologia pouco clara, baseada nos procedimentos do ensaio e erro e pela participação fluida dos membros. Estas características introduzem muita ambiguidade na acção organizacional, em especial nos processos decisórios e na activação da participação dos actores na medida em que os objectivos não são claros, consistentes nem partilhados e as percepções da realidade são muito variadas.

Numa escola “anarquicamente organizada”, a gestão quotidiana pode parecer, a um observador externo, muito confusa, desordenada ou mesmo caótica por permitir o confluir de diversas ordens e de diferentes tipos de racionalidade. A referida desordem pode não ser entendida como tal pelos diferentes actores. Neste contexto, as regras formais-legais que supostamente devem ser por todos conhecidas, podem não o ser; mesmo quando devidamente identificados, podem não ser solucionados; o desejo ou a vontade de decidir nem sempre resulta em tomadas de decisão. A acção no/do CE é, a este propósito, paradigmática. Sendo quotidiana e sistematicamente forçados a decidir, os membros do CE não podem efectivamente decidir sobre diversas áreas em relação às quais está formalmente previsto que apenas executem. Perante uma direcção externamente localizada, as decisões do CE deverão restringir-se às decisões que lhe forem delegadas e estas são, na maioria dos casos, decisões a nível executivo e de gestão corrente²¹. Assim, sempre que eventuais decisões ultrapassem os limites de intervenção normativamente fixados, os elementos do CE podem ser sujeitos a penalização. “É neste quadro que cremos, que o CE presta um serviço notável ao poder central e a outros poderes periféricos, designadamente aos professores. Empurrados para o papel de funcionários do ME, os docentes do CE estão localizados num órgão relativamente desprovido de poderes de decisão, o que não deixa de ser igualmente explorado em termos internos. De resto, emergem frequentemente poderes concorrentes com os do CE” (Lima, 1998: 420).

²¹ “A acção organizacional e administrativa é mais orientada pelo estabelecimento de regras não formais e informais, produzidas intra-organizacionalmente, do que pela produção normativa externa [...] A infidelidade normativa é muito generalizada e a desconexão estabelecida entre o plano das orientações normativas e o plano da acção organizacional é promovida e explorada pelos actores, sobretudo pelos professores. A norma, enquanto regra formal escrita, superiormente produzida e de cumprimento obrigatório, nem por isso consegue sempre levar de vencida a palavra pronunciada maioritariamente” (Lima, 1998: 383). No entanto, “A infidelidade normativa tem limites e o CE é forçado a tomar partido; resta-lhe o cumprimento da legalidade e o exercício do cargo em conformidade com as normas legais” (Lima, 1998: 382).

Desta feita, percebe-se que o *locus* da decisão não reside exclusivamente no órgão de gestão e que, muitas vezes, este se encontra disseminado nos diferentes agentes ou grupos. Assim, Moisset (1987), a esse respeito, defende que a participação na tomada de decisão tanto se configura como um desafio para o gestor em educação como também como a prática ideal.

De facto, e na mesma linha de pensamento se situa Marques (1994) quando afirma que a participação dos actores na decisão (designadamente dos actores «interessados» no desenvolvimento de projectos educativos específicos) facilita o «religar» das instâncias de decisão com os interesses sociais, ou melhor, transporta para as «instâncias de decisão» os “interesses sociais através da sua participação efectiva nos espaços de decisão”. Desta forma, alcança-se uma “comunhão” dos objectivos da tomada de decisão, promovendo a compreensão e envolvimento de todos os agentes envolvidos, uma vez que a discussão e a decisão do grupo tornam os indivíduos mais activos. O consenso acaba por ser crucial para que os indivíduos ajam de comum acordo quando sabem que consentiram numa decisão, que tomaram parte dela e nesse caso fazem conscientemente todos os sacrifícios exigidos. Em suma, o que institui o consenso e o torna convincente não é o acordo mas a participação daqueles que o concluíram (Moscovici, 1988). Esta participação parte do pressuposto que todos os elementos da organização tenham potencial para contribuírem de forma válida à direcção dessa organização, para além de promover a teoria das relações humanas e fomentar um bom ambiente no seio da organização.

Muito embora a participação dos docentes e discentes seja a predominante na participação da tomada de decisões, a participação democrática de outros actores assume uma extraordinária importância assim como a abertura da organização escolar às respectivas co-participações (Lima, 1999).

No entanto, tal como em todos os processos, há vantagens e inconvenientes. Moisset (1987) analisa-os.

Quanto às primeiras, estas situar-se-iam num envolvimento mais sustentado para o trabalho e um desejo acrescido para um melhor cumprimento das tarefas; numa intensificação do sentimento de pertença à organização e, consequentemente, no aumento de lealdade em relação às suas metas e objectivos. Nesta lógica, a participação promoveria o aumento da motivação bem como o desenvolvimento do espírito de equipa e um encorajamento para as práticas de colaboração. Uma maior sensibilidade aos constrangimentos e problemas da organização e a vontade acrescida de contribuir para a solução dos problemas da organização através da pesquisa de informações necessárias e levadas espontaneamente aos dirigentes poderiam, do mesmo modo, surgir. Na prática, poderia surgir uma grande vontade e capacidade de se adaptar às mudanças necessárias e uma maior abertura de espírito e um melhor diálogo promotor a multiplicação de ideias inovadoras, favoráveis ao

bem-estar e desenvolvimento da organização. Em suma, a participação na tomada de decisão, de um modo geral, promoveria o desenvolvimento do sentido de responsabilidade.

Mais se poderia elencar, no entanto importa salientar que destas vantagens todas se destaca o facto de haver uma maximização da *performance* de cada agente.

Quanto aos inconvenientes, estes surgem em menor número, destacando-se a existência de uma grande ambiguidade organizacional que caracteriza a dinâmica interna das organizações.

A participação na tomada de decisão levanta um primeiro desafio que está em conseguir uma harmonia relativa das diferentes concepções, uma vez que o sistema educativo em si que envolve agentes com valores e visões de educação diferentes. O factor tempo também surge como um inconveniente pois auscultar os agentes e promover a sua participação implica um grande dispêndio de tempo nem sempre possível; é um processo que risca de tornar a decisão penosa e custosa tal como os custos que este processo pode implicar. O conjunto de dúvidas que podem surgir acerca da competência dos funcionários para a participação e da sua consciência para zelar pelos interesses da instituição antes dos seus; para além disso, o receio de haver desvalorização/desrespeito pela autoridade por permitir a participação pode ainda enviesar o processo decisório. Finalmente, o processo de participação pode ser politizado; isto é, poderá ser desviado das finalidades e objectivos da instituição (tendência para a auto-defesa das estruturas e centros do poder).

Pesando os prós e contras do envolvimento de todos no processo de tomada de decisão, partilhamos da opinião de Moisset (1987 : 85) quando ele afirma: *"(les) inconvénients de la participation à la décision suggèrent que la participation n'est ni une fin en soi ni bonne en soi, mais un outil ou un moyen dont les effets dépendent des conditions de son utilisation"*.

Porém, como assinala Durkheim (1978: 351), "O que faz a unidade das sociedades organizadas, como de qualquer organismo, é o *consensus* espontâneo das partes, é esta solidariedade interna que é tão indispensável como a acção reguladora dos centros superiores e que, por outro lado, é a sua condição necessária, porque eles não fazem mais do que traduzi-la numa outra linguagem e, por assim dizer, consagra-la".

Capítulo II

Capítulo II: A Escola e a Autonomia “Decretada”

A questão ligada à autonomia das escolas tem suscitado muita polémica, dando origem a muitos debates e troca de opiniões por, justamente, estar na ordem do dia e ser relevante. Tal não acontece só a nível nacional mas também a nível da União Europeia. De facto, tal se pode verificar no estudo sobre autonomia das escolas, realizado pela Rede de Informação sobre a Educação na Europa – Eurydice, sob proposta da Unidade Nacional, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, disponibilizado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, no seu sítio.

Este estudo²² colocou a autonomia da escola como um tema-chave na agenda política de muitos países europeus, atestando que “ao longo dos últimos anos, as escolas têm sido investidas de um poder de decisão crescente, com o objectivo de melhorar a participação democrática, a gestão dos fundos públicos atribuídos à educação e, em especial, a qualidade²³ do ensino”²⁴. No entanto, não basta “decretar” a autonomia. Muito embora a regulamentação das normas e regras formais, que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências, promova a “autonomia da escola”, é necessário criar condições para “construir” essa autonomia, de acordo com as especificidades locais de cada escola e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino.

1. O ideal da autonomia da Escola

Quando abordamos a questão da autonomia nas escolas, referimo-nos à capacidade e à possibilidade das pessoas e das organizações se darem as próprias normas de acção; de optarem, decidirem, construírem regulamentos em função das situações, dos problemas, das especificidades da acção concreta. Só poderá haver autonomia individual e organizacional se as partes forem reconhecidas e valorizadas e a vontade e a inteligência de cada um forem levadas a colocar-se ao serviço da construção e desenvolvimento das práticas educacionais. Deste modo, depreende-se que a

²² Estudo disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/185.html>, a 25 de Junho de 2008.

²³ Segundo Silva (2002: 225) “Movemo-nos aqui num terreno de paradoxos indiciadores de que abandonamos o campo da lógica para entrarmos no da ideologia, onde o discurso da qualidade poderá estar a esconder uma “agenda oculta” (Estêvão, 1998), orientada para a racionalidade técnica e destinada a obter o reforço da centralização através da implementação de novos mecanismos de controlo (Lima, 1994) ”.

²⁴ In <http://www.min-edu.pt/np3/2271.html>, colocado no Portal da Educação, pelo Gabinete de Comunicação a 25 de Junho de 2008.

autonomia grupal tem por base a participação das pessoas se estas, e as organizações, tiverem poder de decisão e dispuserem de meios e de condições que permitam realizar as acções decididas. De facto, enquanto parte de uma organização, a pessoa afirma a sua autonomia pessoal perante os outros elementos e, enquanto participante, ela representa e afirma o interesse de um grupo e é portadora de uma função no todo colectivo. Deste modo, a pessoa pode sentir o desejo de participar para controlar as margens de incerteza organizacional, o seu modo de trabalho, o seu percurso profissional; mas, por outro lado, “tem receio de participar, na medida em que teme perder a sua própria autonomia e ser limitado e controlado pelos co-participantes” (Crozier, 1963: 252).

Para ultrapassar este dilema entre ser parte e participante na construção de um projecto colectivo parece necessário: i) acabar com o raciocínio taylorista do *one best way*; de que se há só um caminho, se há uma decisão que é melhor do que todas as outras, para quê discutir, pedir opiniões, apelar à participação? Se as decisões já estão pré-determinadas para quê encenar a ilusão de que as pessoas estão a ser chamadas a decidir?; ii) aceitar a lógica de uma organização política, complexa, conflitual, tolerante, flexível; iii) aceitar o risco da liberdade; a participação só é possível na medida em que o homem se tornar mais exigente, mais livre e mais capaz de suportar as tensões dos conflitos e dispensar a paixão da “segurança” dos servos; iv) haver a existência construída de um projecto que possa mobilizar as vontades e as inteligências em benefício do bem comum; v) aceitar e reconhecer os outros e que não há negociação sem conflito nem, desejavelmente, conflito sem negociação; vi) criar condições logísticas para o encontro, a reflexão, a permuta, a construção de conhecimento, que passam pela existência de tempos e espaços comuns que propiciem a gestação da confiança que permite a abertura e o trabalho cooperativo; vii) fomentar o desenvolvimento de equipas de trabalho que potenciem a (des)construção de percepções e propósitos comuns; viii) existirem lideranças empreendedoras nos vários níveis da organização que mobilizem para uma acção inovadora, que promova o desenvolvimento dos processos educativos, que moderem os conflitos de interesses e de perspectivas, que proporcionem a circulação de informação, que apoiem e reconheçam o trabalho desenvolvido.

Esta tentativa de implementação/desenvolvimento da autonomia das escolas é o resultado de um caminho que se tem vindo a trilhar desde há vários anos, muito embora “nestes últimos anos, medidas mais ou menos radicais, destinadas a aumentar a autonomia decisional das escolas, foram introduzidas em quase todos os sistemas educativos” (Eurydice, 1997: 29). Efectivamente, em Portugal, desde os meados dos anos 80, e em particular a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que se configurou, timidamente, um “modelo” de administração da educação com um limitado grau de descentralização e um relativo alargamento da autonomia das escolas, tem-se assistido a uma gradual alteração de princípios orientadores. Entre as principais medidas estruturais tomadas pelo poder político são de destacar:

1. A transferência de competências para as autarquias no domínio da acção social escolar, transporte escolar e investimentos públicos na educação pré-escolar e ensino básico (Decreto-Lei n.º 77/84 e legislação subsequente).
2. As medidas de desconcentração territorial e funcional de serviços da administração central do Ministério de Educação que conduziram à criação das direcções-regionais e ao sucessivo reforço das suas atribuições e competências (Decreto-Lei n.º 3/87; Decreto-Lei n.º 361/89 e Decreto-Lei nº 133/93, entre outros).
3. A aprovação de medidas de reforço da autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, em particular no que se refere à elaboração de um PE e à flexibilização da gestão orçamental, incluindo o orçamento de receitas próprias (Decreto-Lei n.º 43/89).
4. A criação das escolas profissionais, como modalidade original de associar, ao Estado, a iniciativa de instituições da chamada “sociedade civil”, na promoção e prestação de um serviço educativo local de carácter profissionalizante (pós-ensino básico obrigatório) e dispondo de largo espaço de autonomia (Decreto-Lei n.º 26/89).
5. O ordenamento jurídico da direcção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário (Decreto-Lei n.º 179/91), como tentativa de integrar, na administração da escola a participação de elementos da comunidade local (Representantes de Associações de Pais, Autarquia, actividades culturais e económicas), ao lado de representantes de docentes, funcionários não-docentes e alunos.
6. A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Despacho 147-B/ME/96) que, à semelhança das “Zones d’éducation prioritaires” francesas ou das “Education Action Zones” do Reino Unido, procuram proporcionar uma melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos através de: visão global da escolaridade obrigatória mediante a articulação entre os diferentes ciclos; ligação da escola à vida activa; gestão integrada de recursos e apelo a diferentes parcerias locais.
7. A criação dos “agrupamentos de escolas” (Despacho 27/97) como modalidade de gestão conjunta de redes de escolas do mesmo ou diferentes graus de ensino que servem um mesmo “território educativo”, tendo em vista racionalizar a “carta escolar”, promover a fluidez dos percursos escolares, combater a dispersão dos pequenos estabelecimentos de ensino e aproveitar “economias de escala” na gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros).

8. A introdução experimental da gestão flexível dos currículos (Despacho 4848/97) visando permitir a adaptação, pelos professores, de um currículo nacional nuclear à especificidade das escolas e dos seus contextos locais.
9. A criação do Regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos (Decreto-Lei n.º 115-A/98). Este regime consagra o princípio da autonomia das escolas, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, variável de acordo com o PE e as condições específicas de cada escola, cujo âmbito, conteúdo e meios são formalizados através de um “contrato de autonomia” celebrado entre a escola e a direcção-regional de educação respectiva.

Estas medidas, muito embora não seja nosso objectivo analisar em que medida foram sucessos ou insucessos, tiveram, reconhecidamente, impacto na criação e desenvolvimento de um verdadeiro sistema de gestão local da educação e no reforço da autonomia das escolas que ainda é limitado.

Segundo Barroso (1998), o incremento destas medidas tem que passar por uma alteração mais profunda das políticas, estruturas e práticas existentes, em particular em quatro domínios: i) poderes locais fortes; ii) escolas fortes; iii) cidadãos participativos e iv) Estado atento e interveniente.

A escola deve ser um lugar de síntese de múltiplas influências transnacionais, nacionais, regionais e locais, veiculadas através de múltiplos sistemas de decisão, complexos e subsidiários entre si. Mas isto só terá sentido se a escola desenvolver a sua autonomia, o que obriga a uma profunda transformação política, cultural, organizativa (dos modos de gestão) e pedagógica.

O reforço da autonomia pressupõe o reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública o que se traduz na forma como a escola se integra na definição de uma política local de educação, em estreita relação com o poder autárquico.

Não pode haver autonomia sem participação. O exercício da autonomia necessita de instâncias de regulação, órgãos colegiais de gestão, onde se confrontem os diferentes interesses e pontos de vista com o fim de se atingir uma definição colectiva da escola enquanto “bem comum” ao serviço dos alunos de uma determinada localidade. Mas também não pode haver autonomia sem lideranças. É preciso desenvolver, nas escolas, formas diversificadas de liderança (individual e colectiva), sem as quais não é possível empreender os difíceis e complexos processos de coesão e eficácia que a educação dos nossos alunos exige. Entre estas formas diversificadas de liderança destacam-se as exercidas pelos órgãos de gestão intermédia (direcção de grupo e de turma) cujo mau funcionamento constitui um dos maiores défices das nossas escolas.

A autonomia significa substituir o princípio da homogeneidade que estruturou desde o início a organização pedagógica da escola pública (“ensinar a muitos como se fossem um só”, Barroso, 1995), pelo princípio da diversidade, o que permite transformar a heterogeneidade dos alunos de problema em recurso.

Como podemos ver, em Portugal tal como em outros países, estas mudanças encontram-se em curso, de uma maneira muitas vezes tímida e cheia de contradições. Contudo a escola só poderá vencer o desafio do futuro se estas medidas forem aplicadas de forma coerente e decidida, recuperando sentido para os alunos e professores e prestígio junto da opinião pública.

2. A ideia de Autonomia na legislação portuguesa

A problemática de autonomia da escola tem assumido, nas últimas duas décadas, no que toca ao domínio da Administração Educacional, uma crescente e clara centralidade na retórica política, normativa e académica, transformando-a numa espécie de “terra prometida” (Lima & Afonso, 1995).

2.1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo, pela Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, ao Decreto-Lei nº 115/98

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86 de 14 de Outubro, ao consagrar princípios orientadores no âmbito da administração de gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, que se pautam pelos valores da integração comunitária, da democraticidade e da participação de todos os elementos da comunidade educativa, abriu caminho a um quadro legislativo de reforma da gestão escolar cujos ecos ainda actualmente se fazem sentir.

Com efeito, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), a pedido do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação²⁵, fez o diagnóstico dos aspectos a melhorar nas estruturas organizacionais vigentes. Este estudo serviu de base para que, no final da década de 80, com a aprovação do Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro, o Estado reconhecesse a capacidade das escolas em melhor gerirem os recursos educativos, em consonância com os seus projectos educativos, prevendo a transferência progressiva de atribuições e competências para as organizações escolares. Dois anos mais tarde, é publicado o Decreto-Lei n.º172/91 de 10 de Maio que define um modelo de direcção e gestão, a aplicar de forma experimental baseado num “novo regime” de administração escolar que abrangeu cerca de três dezenas de escolas e que, *a posteriori*, foi alvo de uma avaliação desenvolvida pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA). Este identificou os aspectos mais relevantes da aplicação e indicou um conjunto de conclusões e recomendações com vista à definição e

²⁵ In “Documentos Preparatórios II” – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988: 137-170)

implementação de uma nova política de administração dos estabelecimentos de educação (CAA, 1997).

No final da década de 90, o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio vem estabelecer um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, definindo autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu PE e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (Capítulo I – artigo 3º). O mesmo diploma prevê “a figura inovadora dos contratos de autonomia”, entendidos como “o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (Capítulo VII – artigo 47º).

O dispositivo legal dos contratos de autonomia foi alvo de regulamentação, através da Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro. A avaliação da escola – interna e externa – parece ser a chave de acesso à assinatura dos contratos de autonomia, encarados como instrumentos essenciais para que as escolas “possam gerir os recursos de uma forma mais flexível, de acordo com o seu PE, procurando dar resposta ao contexto específico em que se inserem, para potenciar o sucesso educativo dos alunos” (Ministério da Educação, 2007). A assinatura do contrato fica assim condicionada à adopção de dispositivos e práticas de auto-avaliação, à sujeição da escola ao Programa de Avaliação Externa em cinco domínios: i) resultados; ii) prestação de serviço docente; iii) organização e gestão escolar; iv) liderança e v) capacidade de auto-regulação e progresso da escola. Paralelamente é ainda necessária a aprovação pela Assembleia de Escola, e validação pela respectiva Direcção Regional de Educação, de um plano de desenvolvimento da autonomia.

No estudo que realizou com vista à execução de um “programa de reforço da autonomia” e que preparou a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, Barroso (1997) faz um diagnóstico da “autonomia das escolas”, à data, em Portugal, constatando que, entre a *heteronomia* absoluta e a quase completa anomia, com situações pontuais de real autonomia, as escolas gerem de modo muito diferente as dependências que estabelecem com a administração. Assim, casos há em que os responsáveis pela gestão das escolas se colocam numa dependência total da administração, ora subordinando todas as suas decisões ao que está regulamentado ora solicitando instruções aos serviços intermédios do Ministério. No extremo oposto desta heteronomia, outras escolas vivem numa anomia, ao sabor das rotinas ou do livre arbítrio individual, onde nem as normas da administração são cumpridas, nem os responsáveis pela gestão da escola são capazes de produzir regras alternativas. Outras escolas ainda tentam explorar todos os espaços de autonomia consagrados, embora num registo meramente

simbólico e confinado a aspectos marginais (por exemplo, as iniciativas tomadas no domínio extra-curricular e na relação com o meio), sendo insuficientes para criar uma verdadeira “cultura de autonomia” na vida da escola. Finalmente, em certas escolas, os órgãos de gestão “contornam” determinados preceitos legais que impedem ou dificultam a tomada de decisão em domínios considerados estratégicos para a escola, configurando aquilo a que o autor designou de “autonomias clandestinas” ou na expressão de Licínio Lima (1998) “infidelidades normativas”.

No mesmo estudo, Barroso (1997) identificou sete princípios de uma “autonomia construída” que deveriam orientar o processo de transferência de competências no quadro do reforço dos níveis de competências das escolas e que no seu entender acabaram por estar em grande parte ausentes nas medidas formalizadas no Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Num primeiro princípio, refere que o reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas. Essas dimensões englobam medidas em vários domínios, a saber: na reorganização e redefinição da administração central e regional, no que se refere ao desempenho de funções de acompanhamento e regulação das escolas; no processo de transferência para as autarquias de competências no âmbito do planeamento, financiamento e gestão de políticas e sistemas locais de recursos educativos; na participação e co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público de educação, através de múltiplas “parcerias sócio-educativas”.

Num segundo princípio, defende que no quadro do sistema público de ensino, a autonomia das escolas é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização. Neste sentido, sugere que o Estado não alieire as suas responsabilidades e que preserve e aumente o seu papel regulador, para evitar a criação de novos espaços de intervenção social e, conseqüentemente, a pulverização do sistema de ensino e, em última análise, a sua coerência nacional, a sua equidade e democraticidade.

Como terceiro princípio, define que uma política destinada a reforçar a autonomia da escola não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competência, entre os diferentes níveis da administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental. Isto denota que não basta “decretar” a autonomia.

Sugere, como quarto princípio, que o reforço da “autonomia” não pode ser considerado como uma “obrigação” para as escolas, mas sim como uma “possibilidade” que se pretende venha a concretizar-se no maior número de casos. Deste modo, seria paradoxal impor a autonomia às escolas, pelo

contrário, devem ser estas, através dos “contratos de autonomia” a seleccionar as atribuições, as competências e os recursos que se adaptam às suas condições específicas.

Num quinto princípio propõe que o reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação. Este princípio pressupõe a garantia das seguintes condições: subordinação da autonomia da escola aos interesses das crianças e jovens; controlo social da escola através da adequada participação de todos os membros da comunidade educativa e local; respeito pelo campo profissional dos professores, designadamente pela tecnicidade dos seus saberes e pela responsabilidade sobre os “meios de produção” escolar (organização pedagógica e métodos de ensino); reforço do sentido de gestão no governo das escolas; adequação dos recursos disponibilizados às escolas, sobretudo para as que se encontram situadas em zonas social e economicamente degradadas.

Como sexto princípio advoga que a autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios. Quer isto dizer que o desenvolvimento da autonomia tem de ser acompanhado tanto da capacidade de melhor gerir e gerar recursos como da transferência de novos meios. É preciso, portanto, que se estabeleça entre a administração e as escolas uma relação de confiança, com base em compromissos claros e objectivos definidos e que todos, incluindo a comunidade, sintam os benefícios do reforço da autonomia. Ao contrário de um “jogo de soma nula”, em que aquilo que uns ganhem equivalha ao que os outros percam, neste processo todos podem “ganhar”, ainda que “ganhem” coisas diferentes.

Finalmente, defende, como sétimo princípio, que a “autonomia também se aprende”, sendo esta aprendizagem o primeiro passo para que ela (a autonomia) se torna uma necessidade. O processo de reforço de autonomia das escolas implica, para além de alterações nas normas e nas estruturas, “mudanças culturais” profundas nas pessoas e nas organizações. Neste contexto, a formação tem um papel fulcral, sobretudo no desenvolvimento de uma pedagogia da autonomia, desde a administração central às escolas.

As lógicas científica e administrativa, subjacentes aos princípios, orientações e propostas consignadas no estudo de João Barroso (1997), a que temos vindo a aludir, foram-se perdendo nos meandros do “pragmatismo político” do processo que precedeu a aprovação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas. Barroso (2004) reconhece que a proposta de diploma se aproxima, no preâmbulo, de muitos dos princípios do estudo, mas afasta-se dele em muitas das medidas, sobretudo “no domínio das estratégias de mudança e pilotagem do processo, das reformas da gestão das escolas e do próprio conceito e práticas da “autonomia” (p. 61).

Numa análise ao processo político que conduziu à elaboração e aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, Barroso (2004) constata a existência de diversos interesses e lógicas que estiveram em confronto e que influenciaram o quadro normativo decorrente, fruto tanto de posicionamentos político-ideológicos

como de ligações pessoais ou de grupo. O autor congrega esses vários interesses e racionalidades segundo quatro lógicas: a *estatal*, a de *mercado*, a *corporativa* e a *sócio-comunitária*, considerando que a produção legislativa obtida é uma amálgama de retóricas e medidas contraditórias que favorecem “zonas de incerteza” para os actores locais explorarem²⁶.

Um ano após a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, o processo de aplicação do diploma legal foi alvo de uma avaliação externa. Esta visava aferir quer o modo como as diferentes estruturas da administração educativa tinham garantido a execução, regulação e pilotagem das mudanças previstas neste normativo, quer a forma como essas mudanças estavam a ser operadas nas escolas, nomeadamente na reconfiguração das estruturas de gestão e processos de participação. Numa segunda fase, o programa visava ainda conhecer os efeitos que estas mudanças de estrutura e de “regime” produziram no funcionamento das escolas e nas práticas dos actores. Contudo, devido a alterações ministeriais, esta última etapa não viria a ser realizada.

As conclusões da avaliação efectuada sugerem que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do Decreto-Lei 115-A/98 conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão com relativo sucesso, indicando, contudo, que, para lá dos aspectos formais, os resultados obtidos são frustrantes e ficaram aquém do esperado (Barroso, 2004).

Uma década depois da aprovação e aplicação deste diploma legal, é revisto o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, culminando com a publicação, em 22 de Abril, do Decreto-Lei n.º 75/2008.

Desta forma, mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 75/2008 vem estabelecer um novo regime jurídico da administração e gestão escolar, salientando a necessidade de reforçar a autonomia das escolas, através da possibilidade de auto-organização e de transferência de competências, em associação com a avaliação externa da escola.

A breve incursão na vasta produção legislativa das duas últimas décadas permite-nos vislumbrar uma retórica convergente com uma linguagem mercantil, associada aos valores da qualidade, do sucesso, da equidade, da eficiência, da responsabilização e prestação de contas e da avaliação,

²⁶ Situavam-se na *lógica estatal* os que consideravam que se tratava de um processo de “modernização administrativa”, de “re-centralização” administrativa: substituíam-se um controlo directo, baseado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controlo remoto, baseado nos resultados” (Barroso, 2004: 63).

Na *lógica de mercado* encontravam-se aqueles para quem autonomia constituía um meio para a “construção de um mercado educativo, descentralizado, concorrencial e autónomo” (*ibidem*), visando essencialmente a desregulação da intervenção do Estado e a perda de coesão do sistema público de educação nacional.

Na *lógica corporativa* incluíam-se os que defendiam a autonomia como um “bem exclusivo” dos docentes e não como um “bem público”. Deste modo, o reforço de competências das escolas é visto como uma ameaça à autonomia individual dos professores.

Perfilhavam a *lógica sócio-comunitária* os que assumiam a autonomia como um processo social pelo qual os professores, os pais, os alunos e outros cidadãos, numa determinada escola, se comprometem e empreendem colectivamente com vista à construção de um PE e à prestação de um serviço público local de educação.

verificando-se alguma ambiguidade discursiva entre meios gerencialistas e os fins sociais, entre o pilar regulatório, de controlo à conformidade com as normas, e o pilar emancipatório, com ênfase na justiça e na igualdade (Carlos Estêvão, 2004).

2.2. A implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

O relevo atribuído pelos especialistas ao papel do director no desenvolvimento do processo de autonomia das escolas e, conseqüentemente, na execução local das políticas públicas de educação e na sua apropriação e contextualização pelos actores locais, decorre do entendimento que se tem da escola enquanto espaço de transformação dessas políticas. Contudo, esse entendimento não tem sido claro no discurso político, nos dispositivos legais e nas práticas da administração central, contrariamente à aposta na descentralização e na autonomia das escolas, que tem sido evidente, pelo menos ao nível do discurso e do articulado normativo, em todos os governos desde o final da década de 80 (de onde data, aliás, o regime jurídico da autonomia das escolas, consagrado no Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro).

O reforço destas políticas, associado à emergência de formas pós-burocráticas de coordenação e gestão, tem vindo a determinar mudanças significativas no trabalho dos directores das escolas e no tipo de liderança que praticam, acentuando a diversidade e complexidade das funções e competências que lhes são atribuídas e, também, o seu carácter frequentemente contraditório e conflitual (Barroso, 2005b) entre o discurso autonómico dos decisores políticos e as práticas centralizadoras da estrutura administrativa do Ministério da Educação.

São múltiplos os dilemas que o director da escola tem de enfrentar, entre outros, ser agente da conformidade e da mudança; da racionalidade administrativa e da racionalidade pedagógica; ser chefe executivo e líder pedagógico; administrador local em representação do Estado e líder profissional; garantir o cumprimento da lei e a execução rigorosa das políticas públicas e ser mediador de interesses locais que as contextualizam e transformam (Barroso, 2005b). As políticas de “reforço da autonomia das escolas” têm obviamente que ser enquadradas no âmbito mais alargado da transformação dos modos de acção do Estado e da sua concomitante recomposição e reorganização.

Muitas das mudanças ocorridas nas modalidades de organização e gestão dos estabelecimentos de ensino e, portanto, no trabalho dos directores, decorrem precisamente das grandes transformações ocorridas no campo da regulação das políticas educativas.

A análise das transformações nos processos de regulação das políticas educativas pode ser feita através da análise das transformações dos processos de gestão que se constituem, assim, como elementos de descodificação desses processos de regulação. Processos esses, que reconfiguram o papel do director.

A argumentação expendida no preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril traduz duas ideias centrais. Por um lado, “o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, através de um “órgão colegial de direcção – designado conselho geral”; por outro, o “favorecimento da constituição de lideranças fortes (...) para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o PE da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Para esse efeito é criado “o cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial” (Diário da República, 2008: 2341-2342).

Na audição parlamentar, concedida a propósito do projecto governamental que precedeu a aprovação do Decreto-Lei n.º 75/2008, Licínio Lima (2008) considerou que as ideias apresentadas são insuficientes para justificar um novo diploma, não encontrando, desde o período revolucionário até ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, memória de um exemplo semelhante. Tal como aconteceu com os anteriores modelos de gestão, é provável que a aprovação do diploma desencadeie uma sucessão “de normativos regulamentadores, de correcções, aditamentos e esclarecimentos da administração, bem como a emergência de um elevado corpus de documentos produzidos nas escolas, seguramente alvos de correcções indicadas pelas direcções regionais, em função das suas próprias interpretações, consideradas legítimas” (p. 4).

Relativamente à abertura da escola às famílias e à comunidade, o autor sustentou que pouco ou nada mudará, uma vez que se verifica um fechamento da escola ao entorno comunitário, mercê, independentemente da retórica da autonomia, da centralização política e administrativa da educação escolar ao nível dos serviços centrais e pericentrais (desconcentrados) do ministério, que consagra uma direcção “atópica”, isto é acima e para além de cada escola concreta.

Adicionalmente, a participação dos diferentes membros da comunidade, conquistada como princípio e consagrada enquanto direito *deve* constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada* (Lima, 1998), um «modo de vida» que permite resolver a tensão entre o individual e o colectivo, entre a pessoa e o grupo (Barroso, 1998b). Contudo, a participação dos vários intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica e meramente instrumental (Formosinho & Machado, 1999). A necessidade de que a escola se torne reflexiva, cultural e politicamente informada exige uma participação mais democrática do que representativa, em que haja um debate dos temas transversais da educação e uma discussão das questões mais problemáticas que são deixadas adormecidas sob a racionalidade burocrática (Angus, 2001).

No que diz respeito ao reforço das lideranças das escolas, Lima (2008) defende que a justificação apresentada para a criação da figura do director obedece a uma ideologia de feição tecnocrática e gerencialista, não havendo suporte empírico e tradição histórica que demonstre, por um lado, que uma

liderança individual seja superior a uma liderança colegial, e, por outro, que uma “liderança forte” seja necessariamente uma “boa liderança” (veja-se o caso do regime autoritário anterior ao 25 de Abril), não sendo tão-pouco possível garantir uma “boa liderança” por via jurídico-formal.

Acresce ainda que, o facto de competir ao director designar os vários docentes responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (alíneas e) e f) do artigo 4.º), e de, no quadro dessa atribuição, nomear docentes da sua confiança para o CP, pode contribuir para a formação de um órgão monolítico e pôr em causa a diversidade de perspectivas e de valores, com implicações sobre a afirmação da escola como espaço de diálogo e coexistência de “vários mundos”.

Uma terceira ideia que percorre o articulado normativo, e aliás toda a retórica legislativa das últimas décadas, é “o reforço da autonomia das escolas”. Lima (2008) coloca algumas dúvidas e reservas à definição deste objectivo, dado que se insiste em mudanças morfológicas sem se alterar a orgânica do ministério, bem como o extenso corpo de legislação sobre áreas como o currículo, a avaliação, entre outras, “como se um modelo de gestão escolar coincidissem, no essencial, com o respectivo Decreto-Lei” (p. 2).

Lima (2008) sugere ainda que “as mudanças propostas insistem em encontrar a pessoa certa para o lugar certo, em manter os verdadeiros órgãos de direcção das escolas fora destas, em associar democracia e colegialidade, mesmo quando profundamente sobredeterminadas, a uma gestão irracional e ineficaz” (p. 2). Antevê um programa de despolitização da administração escolar para manter ou reforçar o domínio político do centro sobre as periferias e questiona se as “medidas de política educativa” não são exclusivo do centro, cabendo às periferias executá-las de forma diligente e eficiente. Dá como exemplo do estatuto de dependência e controlo das escolas o carácter excepcional e distintivo das competências a transferir para as mesmas, caso cumpram os requisitos impostos para a assinatura dos contratos de autonomia, questionando se essas atribuições não constituem um quadro de referência mínimo para a administração de qualquer escola.

Neste sentido, o diploma inscreve-se, sobretudo, num plano político de centralização administrativa, naquilo que configura, aliás, uma “*invariante estrutural*” (Lima, 2007a) da administração e gestão das escolas das últimas décadas e que tem contribuído para a “ilusão do organograma [escolar] achatado” (*ibidem*), de tipo democrático: as escolas estão fortemente governamentalizadas, são externamente dirigidas por um centro político-administrativo, concentrado e desconcentrado, de feição frequentemente autoritária, invisível no organograma de cada escola concreta.

Esta gestão “atópica”, centralizada e distante, incapaz de corrigir de forma célere e inteligente os próprios erros, favorece o afastamento entre o plano das orientações para a acção e o plano da acção organizacional, abrindo espaço para comportamentos de infidelidade e clandestinidade ao normativismo, tal como tem sugerido a investigação portuguesa.

No entender de Lima (2008) o diploma legal, deixando incólume o poder central, não tem condições mínimas para realizar o princípio da autonomia das escolas, que surge circunscrito a agendas técnico-racionais e de tipo efficientista, mais compatível com uma situação generalizada de heteronomia. Uma escola verdadeiramente autónoma exigiria a reforma do governo central e heterónimo, exigiria mais democracia e participação nas decisões, de forma a garantir uma capacidade crescente e responsável de auto-governo e direcção própria.

Paradoxalmente ao que afirma perseguir, o normativo apresenta uma variação operacional ou procedimental do conceito de “autonomia”, constituindo “mais uma oportunidade perdida no sentido de dotar as escolas portuguesas de um sistema de governo mais democrático, participado e autónomo” (p. 4).

Esta dissonância entre os discursos, as normas e as práticas favorece hibridismos (Barroso, 2004) e gera antinomias (Almeida, 2005), tornando a realidade mais complexa e ambígua. Na realidade, a discussão sobre a autonomia da escola parece prometer eternizar-se numa discussão sobre as contradições entre aquilo que as medidas políticas se propõem mudar e aquilo que efectivamente muda, entre discurso e prática.

É provável que os antagonismos possam, em parte, resultar, como notou Barroso (1997), de uma indefinição típica dos períodos de transição entre o antigo e o novo, como forma de limitar as incertezas e evitar rupturas bruscas e incontroladas. Mesmo que assim seja, está em causa neste processo uma necessidade fundamental para a dinâmica das escolas e para a revitalização da sua democracia interna: o reforço da autonomia. Na verdade, não há democracia sem autonomia, sendo que só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. De outra forma a autonomia, será sempre uma ficção, uma ideologia, uma utopia.

3. A autonomia decretada e a autonomia construída: o real e o ideal

“Autonomia das escolas apenas no papel” (OCDE, 2006, cit. In Jornal ‘Público’ de 21/06/2006). “É preciso dar mais autonomia às escolas. A actual é uma ficção legal” (CNE, 2007, cit. In Jornal ‘Público’ de 7/3/2007). Estes artigos demonstram que as políticas ditas de reforço de autonomia das escolas públicas portuguesas têm tido dificuldade em ir mais além da retórica discursiva, mesmo quando consagradas em instrumentos legais, sendo frequente o reconhecimento de que existe um fosso entre a “autonomia decretada e a autonomia praticada” (Barroso, 2005c).

Barroso (1997) define autonomia como um conceito relacional cuja acção se exerce num contexto de interdependências e num sistema de relações em que os indivíduos e os grupos se encontram, de

acordo com as suas próprias leis. Na perspectiva do autor, no plano escolar, a autonomia assume essencialmente duas vertentes: a jurídico-administrativa e a sócio-organizacional.

A primeira corresponde basicamente à denominada “autonomia decretada” e traduz-se num conjunto de competências de decisão, definidas normativamente, relativas a matérias relevantes no âmbito da definição de objectivos, das modalidades de organização, da programação de actividades e aplicação de recursos. Esta autonomia é sempre relativa e condicionada pelos poderes de tutela a nível nacional ou local (no quadro de um processo de descentralização).

Embora estes normativos tenham significado enquanto quadros regulamentadores ou formas de racionalização, *a priori*, da organização e acção das escolas, consagrando, do ponto de vista formal-legal, a “autonomia da escola”, não constituem, por si só, a essência da própria autonomia – o autogoverno –, não sendo suficientes para impor a transformação das pessoas e das estruturas em direcção a práticas de decisão autónomas.

Barroso (1997) defende que, mais do que “decretada”, a autonomia deve ser “construída” social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, no uso das suas margens de autonomia relativa, de acordo com as especificidades locais, e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino. Trata-se, pois, de uma perspectiva sócio-organizacional, na qual a autonomia é definida como o “jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua acção organizada em função de objectivos próprios, colectivamente assumidos” (p. 20). Neste quadro a ‘autonomia da escola’ resulta da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos), ela “é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local” (p. 20).

Na realidade, as políticas autonómicas têm emergido no quadro das orientações neoliberais de política educativa, particularmente presentes nos países anglo-saxónicos, e, com elas, procurou retirar-se à educação escolar o seu sentido cívico originário, através da privatização de segmentos do sistema educativo e da inculcação da lógica de mercado no interior da escola pública (Sarmiento, 2000a). É possível ver nas políticas educativas portuguesas, se bem que de uma forma mitigada (Afonso, 1997), a introdução no sistema de ensino de uma lógica de mercado, convivendo contudo com práticas administradoras centralizadas e burocráticas (Formosinho & Ferreira, 1999).

Com efeito, o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril já suscitou algumas reflexões no seio das instâncias políticas nacionais. Por exemplo, o deputado comunista Miguel Tiago considerou, num artigo publicado no jornal o Público datado de 25 de Setembro de 2008, que a figura do “director de escola” existente no modelo em vigor “é apenas um mandatário do Governo”, acrescentando que o executivo optou por um “modelo autoritário” que “põe fim à experiência de gestão democrática nas escolas”. Por

sua vez, e na mesma ordem de pensamento, o deputado social-democrata Pedro Duarte entende que, no modelo em vigor “o verdadeiro director da escola é a ministra da educação”, dando exemplos de despachos da secretaria de Estado que regulam “até os cacifos escolares” e “previnem para a necessidade” de tratar árvores nos recreios [...] considerando não ser possível falar de autonomia das escolas, enquanto o Governo “instrumentalizar a escola para ter proveitos eleitorais”. Também a deputada Ana Drago, do Bloco de Esquerda, critica a possibilidade de o Governo “impor um director escolar”, “não deixando liberdade às escolas para escolher o seu modelo. Porém, em defesa do Governo, o deputado socialista João Bernardo frisou que a “mudança de paradigma de escola aproxima-a de modelos de gestão mais democrática (...)”.

Apesar das intenções políticas plasmadas na fiera legislativa das duas últimas décadas, o extenso *corpus* de bibliografia disponível, do qual se destacam os contributos de Barroso (1996; 1997; 1998a; 1998b; 1999; 2004) e Lima (1995; 2003a; 2004; 2007a; 2007b; 2008), tem realçado permanentes contradições entre a retórica política e normativa e as práticas da administração central.

Barroso (2004) evidencia o carácter ficcional das políticas de reforço de autonomia das escolas desenvolvidas no nosso país. Estas políticas, mais do que uma função instrumental, assumiram “uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político, e de legitimação de novas modalidades de controlo” (p. 67). Na acepção do autor, a autonomia tem sido, assim, uma “ficção necessária”, por um lado porque dificilmente ultrapassou o discurso político, estando a sua aplicação longe da concretização das suas melhores expectativas, por outro, porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar sem reconhecer às escolas uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias em diferentes domínios. Barroso considera que a autonomia ultrapassou, muitas vezes, a ficção, tornando-se numa “mistificação” legal, “mais para “legitimar” os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão”(p. 50).

Lima (2007a) corrobora esta perspectiva, apontando que se trata de “uma «autonomia» fictícia e um participacionismo despolitizado e inconsequente, ambos congruentes com a manutenção ou o reforço do controlo central sobre as escolas” (p. 52). Problematicando a questão da gestão democrática, o autor defende que as orientações políticas dominantes sugerem “uma autonomia de tipo procedimental, limitada a dimensões operacionais e técnicas, própria da execução de orientações heterónomas produzidas fora, e acima de cada escola ou agrupamento de escolas concreto” (p. 52), remetendo-nos para um processo de ressemantização na linha das perspectivas da “nova gestão pública” (Lima, 2007b; 2008). Neste contexto, o conceito de autonomia ganha novos sentidos, alguns deles em ruptura com a ideia de democracia e participação. Em vez de ser sinónimo de autogoverno, soberania,

capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados, autonomia traduz “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior, e acima, de cada escola concreta” (Lima, 2007b: 21).

Lima (2007a; 2008) sustenta ainda que esta autonomia é essencialmente uma espécie de elogio à diversidade da execução periférica, desejavelmente eficiente e criativa, das decisões políticas já centralmente definidas, por oposição ao conceito de autonomia como *ingerência* legítima no processo de decisão que possibilitaria às escolas a produção de certo tipo de decisões, orientações e regras próprias, em direcção ao seu autogoverno (e não a reprodução das orientações e das regras que provêm do poder central). O cerne da questão parece encontrar-se “na natureza e no alcance dessas deliberações e na indispensável distinção entre decidir orientações políticas e regras, ou decidir apenas sobre procedimentos gerenciais para a sua execução em conformidade, mesmo assim fortemente condicionada por um extensíssimo corpus de regras e procedimentos impostos aos actores periféricos” (Lima, 2007a: 53). As escolas deliberam muito sobre questões de implementação e de gestão-execução, mas decidem pouco quanto a matérias mais significativas de política escolar.

As contradições realçadas relevam, em certa medida, da natureza polissémica e complexa do conceito de autonomia. A este propósito, Sarmiento (1993; 2000a) argumenta que a palavra autonomia é essencialmente plural e adjectivável, considerando, para além dos seus campos de incidência, e do seu grau, o sentido ideológico e político que abrange o conceito. Segundo o autor, a autonomia define-se não só por normas e poderes funcionais, mas também por elementos simbólicos, como sejam, crenças, valores, ideologias e interesses.

Muito embora se consiga perceber a existência de um fosso entre o ideal da autonomia para as instituições escolares e a realidade, visões há que não sustentam esta dualidade. Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação responsável pela pasta aquando da formulação e implementação do Decreto-Lei em análise, defendeu, aquando da sua preparação que este permitia²⁷ “uma abertura para uma participação qualificada de agentes da comunidade local, desde logo os pais, as autarquias e de outros agentes em relação aos quais faça sentido essa participação”. No entendimento de Maria de Lurdes Rodrigues, o decreto agora aprovado vai permitir “reforçar as lideranças das escolas, através da afirmação de uma direcção unipessoal, que permite também responsabilizar os futuros directores das escolas”; acrescentou ainda que “o reforço das lideranças será concretizado com a escolha ou designação dos coordenadores dos órgãos intermédios de gestão escolar” e que, com o novo modelo, “serão dados passos muito significativos no reforço das lideranças em cada escola, na autonomia de

²⁷ Carlos Santos Neves, RTP, 21/02/2008. In <http://www1.rtp.pt/noticias/index.php?article=328014&visual=26>

cada estabelecimento de ensino e na abertura da escola ao exterior”. A Ministra da Educação, num artigo de opinião no Diário Económico, na sua edição de 13 de Março de 2008²⁸, referiu que o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente representa um avanço essencial no reforço da autonomia das escolas, na gestão dos seus recursos humanos, permitindo pela primeira vez aos Conselhos Executivos dispor de um instrumento de gestão do pessoal docente ao serviço da escola. Decisões como o recrutamento ou a avaliação dos elementos do corpo docente ou, de uma forma geral, intervenções na progressão da carreira de um professor estavam efectivamente fora do espaço de acção do CE. Como é sabido, esta questão da ADD continua, à data desta investigação, envolta em polémica pelo que não desenvolveremos esta questão como sendo um elemento promotor, ou não, da autonomia das escolas.

Porém, é precisamente o objectivo declarado da autonomia que suscita as maiores dúvidas por parte do Conselho de Escolas. Em entrevista à Antena 1,²⁹ o presidente do órgão consultivo do Ministério de Educação, Álvaro Almeida Santos, afirmou que o diploma agora aprovado continua a atribuir muitos poderes à tutela, o que pode potenciar situações de “ingerência”.

Em suma, e na linha de pensamento de Rocha (1996), consideramos que a autonomia das escolas há-de ser mais uma conquista séria, positiva e colaborativa, - embora não anuladora da diversidade dos interesses legítimos – dos vários intervenientes do processo educativo de cada escola do que uma dádiva gratuita e, de algum modo, cega de qualquer poder político central constituído. Entendemos, até, que seria uma irresponsabilidade política de qualquer governo “dar” autonomia, inclusive administrativa e financeira às escolas, sem que estivessem garantidas as condições de representatividade, pluralismo, relação e envolvimento dos interessados locais da educação e o seu comprometimento na elaboração e realização de um PE de Escola.

²⁸In <http://www.min-edu.pt/np3/1781.html>

²⁹ Cit in <http://ww1.rtp.pt/noticias/index.php?article=328014&visual=26>

Capítulo III

Capítulo III: A natureza do estudo – Considerações metodológicas

1. Enquadramento

O presente estudo desenvolveu-se numa escola-sede de um agrupamento vertical - Escola Básica 2/3 da zona Norte do país (pública), ao longo deste estudo denominada como E. B. 2/3 Rio Sousa, cuja caracterização será apresentada mais adiante, consubstanciando-se num estudo de caso. Este baseou-se na recolha de dados através de entrevistas semi-estruturadas bem como de análise documental e análise de conteúdo. Procurámos organizar o nosso trabalho de investigação com vista a atingir os seguintes objectivos, e de acordo com as áreas em análise:

I- Quanto à Liderança:

I.1- Identificar as características e estratégias de uma liderança colegial (CE), ou unipessoal (Director), na gestão da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa.

II- Quanto à Decisão:

II.1- Saber como é que o Conselho Executivo (CE) se organiza para a decisão;

II.2- Identificar quais são os processos de tomada de decisão e estabelecer a tipologia das decisões que se manifestam na escola;

II.3- Perceber quem participa activamente na tomada de decisões;

II.4- Descobrir quem influencia as decisões: até que ponto as decisões de um órgão colegial são colegiais, e as decisões de um órgão unipessoal são unipessoais;

II.5- Analisar até que ponto os quadros conceptuais, metodológicos e epistemológicos têm contribuído para uma compreensão mais abrangente dos efeitos e influências da(s) liderança(s) numa organização escolar, nos processos de decisão.

III- Quanto à Autonomia:

III.1- Saber até que ponto a autonomia é decretada e/ou construída;

III.2- Perceber se os processos de liderança e de decisão são expressões de autonomia.

IV- Quanto ao Poder:

IV.1- Identificar e caracterizar as relações de poder, que ocorrem no interior do CE, entre os diferentes actores.

V- Quanto às concepções:

V.1- Salientar as concepções e práticas, actualizadas pelos gestores escolares, que nem sempre fazem correspondência com os critérios da racionalidade formal e com o normativismo legal que as orienta.

2. Perguntas de partida

A presente investigação tem como preocupação fundamental apresentar uma contribuição investigativa que permita clarificar o ponto de situação em que se encontram algumas abordagens teóricas sobre a liderança como dimensão política, especificamente numa organização escolar, com base numa leitura teórica e empírica.

A abordagem envolve uma evidente complexidade, uma vez que os diversos estudos, provenientes de diversas áreas académicas, e construídos sobre diversos pressupostos epistemológicos e metodológicos, não apresentam resultados consensuais ou nem sempre permitem criar uma imagem de síntese.

Na linha de pensamento de Pacheco (1995: 67), “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.”

Ora, sendo a selecção do problema, no dizer de Tuckman (2000), uma das fases mais difíceis de um processo de investigação e não havendo receitas para o definir, o importante é que contenha na sua enunciação as características de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A convocação de diversas considerações teórico-conceituais-metodológicas permite, também, que a(s) pergunta(s) de partida, que são “o fio condutor que deve ser tão claro quanto possível”, que servem para “enunciar o projecto de investigação”, sendo através dela(s) que “o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 30). Deste modo, pretende-se que as perguntas sejam precisas, claras e unívocas, mas também realistas, ou seja, adequadas aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação, e pertinentes para o contexto do estudo em que se inserem.

Pela análise teórica e conceptual que realizámos em torno da liderança do tipo colegial, num contexto educacional, a problemática desta investigação pode ser formulada com base nas seguintes questões, e ainda de acordo com as áreas de análise:

I. Quanto à liderança:

- A liderança colegial constrói-se sob o princípio organizacional de conexão fraca, que se opõe à ideia de uma liderança forte, frequentemente, associada à eficácia das empresas e das escolas? Nesta perspectiva, qual é o fenómeno que ocorre no interior dessa liderança? O fenómeno de descentralização interna da liderança? Múltiplas lideranças? Lideranças concorrentes? Ou lideranças complementares?

II. Quanto à Decisão:

- Sendo o CE um órgão formalmente colegial, como é que se organiza para a decisão? Quais são os processos de decisão? Que tipo de decisões se manifestam ao nível da Escola? Que implicações isso tem ao nível da autonomia da escola e das questões associadas ao binómio centralização/descentralização? Quem participa activamente na tomada de decisões? Em que instância se tomam as decisões? As decisões do órgão colegial são colegiais? Quem influencia a decisão?

III. Quanto à autonomia:

- Até que ponto a autonomia decretada é ou não construída?
- Os processos de liderança e as decisões ao nível da escola são expressões de autonomia, mesmo que relativa?

Estas perguntas de partida são aqui formuladas enquanto “questões abertas”. Formular perguntas de tal género “significa que devem ser encaradas, *a priori*, várias respostas diferentes e que não se tem a certeza de uma resposta preconcebida” e que esta, em suma, “abordará o estudo do que existe ou existiu [visando] um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 32-44) e sobretudo, neste caso, categorização.

3. Hipóteses de Investigação

Esta investigação assenta na necessidade sentida de elaboração de uma outra visão sobre a liderança de tipo colegial, e constitui uma tentativa de visualização das formas como os actores sociais e organizacionais percebem e actualizam as suas práticas quotidianas de gestão escolar, nomeadamente nos processos de decisão. Assim, formulámos algumas hipóteses “operativas” de base que orientaram o estudo empírico, sabendo que nos trabalhos de investigação “a hipótese apresenta-se como uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação [...]. Para conhecer o valor desta resposta é necessário confrontá-la com os dados de observação, [...] de alguma forma submetê-la ao teste dos factos. [...] A hipótese é, frequentemente, apenas uma resposta parcial ao problema

posto. Daí a utilidade de conjugar vários conceitos e hipóteses para cobrir os diversos aspectos do problema” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 119-120).

Assim, as nossas hipóteses são as seguintes:

H1: As decisões tomadas ao nível da escola e o modo como as decisões são tomadas (processo de construção da decisão) nem sempre decorrem e se coadunam exactamente com as formulações teóricas e as orientações normativas relativas à gestão democrática e autonomia da escola.

H2: No interior do CE, os diferentes actores assumem, entre si, relações de poder que a todo o momento geram conflitos, coligações e negociações no processo de tomada de decisões.

4. Caracterização da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa

A Escola E.B. 2/3 Rio Sousa, que passaremos a caracterizar, está localizada num concelho, do distrito do Porto (grande Porto), já há alguns anos qualificada como um meio rural. A escola gozava da reputação de ser uma escola com “bom ambiente” e “cariz familiar”³⁰, expressões produzidas internamente e frequentemente usadas para caracterizar alguns rituais e tradições, assim como algumas características que não sendo, possivelmente, únicas e exclusivas desta escola, eram percepcionadas como típicas e como elementos que lhe conferiam alguma especificidade e identidade face a outras escolas – *ethos* da escola.³¹ Estas expressões são relativamente ambíguas, ou pelo menos vagas e difíceis de caracterizar por elementos justificativos concretos.

4.1. Contexto físico e social³²

A Escola em estudo é a sede de um Agrupamento vertical de escolas, insere-se num meio eminentemente rural, muito embora, nos últimos anos, se tenha assistido já a um desenvolvimento de pequenas e médias indústrias. O impacto da ruralidade da freguesia tem repercussões ao nível da escolaridade da população, que apresenta um nível baixo. Consequentemente, os níveis de desemprego também se apresentam elevados, levando à deterioração das condições económicas das

³⁰ Ver apêndice 2 (p. 160).

³¹ Acerca dos elementos geralmente constitutivos do conceito de *ethos* da escola e do seu carácter frequentemente vago ou impreciso, ver as referências de Michael Rutter *et al* (1980: 200).

Também, Stephen Stoer e Helena Costa Araújo (1989: 2) aludiram ao facto de ser pouco frequente, num contexto da administração centralizada do sistema de ensino como o português, a referência a especificidades que distinguem umas escolas das outras.

³² Caracterização a partir do PE aprovado em CP a 12/11/2008 e homologado em CGT a 26/11/2008.

famílias que vêm, na escola, um adiamento ao ingresso na vida activa dos seus educandos. Assim, a falta de grandes expectativas dos Encarregados de Educação, quanto ao prosseguimento de estudos dos seus educandos é bastante elevada, tendo reflexo nas expectativas dos alunos, bem como na sua visão da Escola. Por outro lado, assiste-se a um maior respeito pelo Professor e pela Direcção da Escola (CE), dadas as características pessoais e sociais do contexto envolvente. Evidencia-se também, um clima de bom relacionamento entre os professores e o contacto dos funcionários com os docentes.

Quanto às condições físicas da escola, de um modo geral, encontra-se com boas condições, tanto ao nível da qualidade dos edifícios - salvo situações pontuais que carecem de melhoramento - como ao nível da segurança para o pessoal docente e discente, bem como para os visitantes que lá se deslocam.

Reiterando o já enunciado anteriormente, o nível socioeconómico das famílias dos alunos tem implicações ao nível do projecto de vida dos mesmos. De facto, dado que muitos dos agregados familiares se encontram em condições económicas desfavorecidas e com níveis de escolaridade reduzida, os respectivos educandos assumem a responsabilidade de quererem ajudar e pensarem em cumprir apenas a escolaridade obrigatória. Desta forma, assiste-se a uma desvalorização da escola e dos assuntos escolares, bem como da noção de carreira académica.

No seio da população da escola, não se verifica uma grande diversidade linguística, cultural e étnica, sendo um meio pequeno, sem nenhuma comunidade estrangeira relevante.

No ano em que o levantamento dos dados foi levado a cabo (2008/09), a escola tinha um total de 21 turmas: 8, no 2º Ciclo, com 197 alunos; 12, no terceiro Ciclo, com 277 alunos e uma turma de 17 alunos, num Curso de Educação e Formação (CEF).

O pessoal docente da escola é constituído por um total de 54 docentes: 43 pertencem ao Quadro de Escola; 7 são do Quadro de Zona Pedagógica e 3 são contratados. Uma grande parte do pessoal docente é profissionalizada. No seio deste grupo, 7 docentes são detentores do grau de Mestre e um do grau de Doutor. O serviço docente é distribuído, tendo em atenção as competências profissionais e características pessoais dos professores, respeitando, sempre que possível, o princípio da continuidade pedagógica até ao final do nível e ciclo. Procura-se também fazer uma selecção na assunção de funções de Direcção de Turma. Estes cargos são atribuídos, por norma, a professores que sejam do quadro de escola, de modo a promover a continuidade ao longo do ciclo. Atende-se, também, às características do docente e das turmas, para que haja compatibilidade. Nos segundo e terceiro Ciclos, tem-se em conta, ainda, a atribuição de mais do que uma disciplina aos professores da turma, de forma a que o Conselho de Turma tenha menos professores, para facilitar a articulação e a transversalidade do trabalho pedagógico, e suavizar a transição do aluno da monodocência (1.º ciclo)

para a pluridocência (2.º e 3.º ciclos). Segundo o CE³³, os docentes foram seleccionados, tendo em conta as suas características pessoais e formação/preparação académica. Para além disso, sempre que possível, deram prioridade à nomeação de Professores do Quadro de Escola para manter a equipa pedagógica.

O corpo não docente da escola é constituído por um total de 18 auxiliares de acção educativa (actualmente designadas como assistentes operacionais) e 7 administrativas. Dos auxiliares: 8 pertencem ao quadro, 8 têm CIT e 2 são contratados a termo certo. Quanto às administrativas: 2 pertencem ao quadro, 3 usufruem de CIT e 2 são contratadas a termo certo. Relativamente ao vínculo dos funcionários, este é instável, uma vez que muitos são contratados.

As Áreas funcionais administrativas estão organizadas em cinco partes: i) Área de Expediente Geral e Económico; ii) Área de Pessoal; iii) Área de Alunos; iv) Área da Contabilidade e Tesouraria e v) Acção Social Escolar.

Após esta breve caracterização da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa, seguidamente iremos descrever as nossas opções metodológicas.

5. Opções metodológicas: Métodos e Técnicas de Investigação

Neste trabalho, os métodos “não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 23) e que os mesmos tendem sobretudo “a fazer emergir os materiais mais adaptados ao que a investigação pretende captar” (Albarelo *et al.*, 1997: 168).

A esta investigação sobre as perspectivas organizacionais sobre a liderança de tipo colegial em contexto educativo, é nosso propósito adoptar metodologias que se apresentem como processos “de leitura fundamentada do real na base de dados recolhidos e acumulados” através de “um conjunto de procedimentos científicos com os quais é possível ‘descobrir’ a essência oculta das coisas e revelar a ‘verdade dos factos’” (Silva, 2004: 208).

Como salienta Pacheco (1995: 9), uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se por “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”. Neste sentido, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objecto de estudo.

³³ Na reunião geral de docentes, no início do ano lectivo (Setembro de 2008).

Realizámos um estudo de caso, centrado na análise e interpretação do caso específico da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa, sobre a qual é nosso intuito desenvolver uma análise sistemática, reflexiva e tão aprofundada quanto possível, com a intenção de descrever a realidade para a tornar compreensível, “numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de constituição de um esquema teórico de inteligibilidade” (Abarello *et al*, 1997: 117).

Na linha de pensamento de Bisquerra (1989) e Fox (1987), a investigação descritiva tem como objectivo descrever determinado fenómeno, ou seja, “descrever o que é. Compreende a descrição, registo análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981: 31). Assim, pretendemos analisar o mundo pessoal dos sujeitos, procurando saber como interpretam as diferentes situações e que significado lhes atribuem (La Torre *et al*, 1996).

O nosso *corpus* metodológico além de abranger metodologias qualitativas, abrange também, algumas técnicas de investigação que são convocadas em diversas investigações provenientes de diversos contextos académicos, tornando-se, neste trabalho, “um percurso global do espírito” que se diz deve ser “reinventado para cada trabalho”, sendo que, sempre que esta se apresente, a “ruptura” pode ser “o primeiro acto constitutivo do procedimento científico” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 13-25).

A natureza dinâmica e complexa do fenómeno da liderança de tipo colegial, em contexto escolar e o facto de pretendermos analisar com profundidade e com detalhe a realidade de uma escola (Patton, 1990) fizeram com que este estudo privilegie as metodologias qualitativas. Esta abordagem, que segundo Bryman (1988: 46), é “a perspectiva de estudar o mundo social que procura descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados”, também conta com a perspectiva do investigador neste tipo de investigação.

Nesta óptica, optámos, como já expusemos, por metodologias qualitativas, procurando “investigar ideias, descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2005: 89). Sendo a realidade humana, social e organizacional complexa e baseada em interrelações, a sua análise tem que ter em conta estes factores e o contexto social de cada situação. Por conseguinte, parece-nos que a abordagem qualitativa se adapta melhor à natureza do problema de investigação em causa, uma vez que tem como principal objectivo compreender o significado e o sentido das situações e experiências (Bogdan *et al*, 1994), com um *design* de investigação flexível, com ênfase no processo (Bryman, 1988, 2001; Flores, 2003).

Desta forma, será feita uma abordagem onde se procura a melhor porta de entrada para as realidades humanas e para o estudo das práticas sociais, assim como, as interpretações e as justificações dos actores sobre essas mesmas práticas.

A abordagem interpretativa, em que se insere o estudo de caso, não pretende verificar regularidades mas analisar singularidades, sendo o objecto da investigação e acção e o significado, numa “viagem pela interioridade dos actores envolvidos” (Friedberg, 1993: 293). Neste caso, como salientam Lincoln *et al* (1985: 175), “os contextos influenciam e são influenciados pelas perspectivas/construções das pessoas que neles habitam”, sendo este facto reconhecido pelas abordagens qualitativas”.

Assim, sabemos que a abordagem qualitativa tem as suas limitações e as suas vantagens. No entanto, devido ao facto de pretendermos que a investigação seja exequível tendo em conta as limitações temporais para a sua concretização, optámos por esta abordagem.

5.1. A pesquisa bibliográfica

As técnicas que orientaram esta investigação assentaram, num primeiro momento, numa recolha de informação a partir da pesquisa bibliográfica já que se tem sempre presente que “a metodologia se baseia fundamentalmente no confronto crítico das investigações realizadas em relação a certos objectos de conhecimento, concretizado, por exemplo, na análise dos textos em que a pesquisa se traduziu” (Pires de Lima, 1987: 10). Esta, normalmente, permite a quem investiga “alargar o seu quadro teórico, situar comparativamente a sua problemática, conhecer resultados interessantes, tomar consciência do seu ponto de vista, em suma, clarificar as suas ideias” (Albarelo *et al.*, 1997: 16) e com ela se pode, e aqui se pretende, “assegurar a qualidade da problematização” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 47).

É através da pesquisa e consulta bibliográficas permanentes que se procede não só à construção de um enquadramento teórico que orienta todo o estudo efectuado, como também uma análise crítica sobre a produção teórica lida, muitas vezes, a partir de traduções de originais, e tendo consciência de que “nem sempre as traduções reproduzem fielmente o pensamento do autor” (Eco, 1991: 44). Este e muitos outros aspectos fazem com que este trabalho esteja sujeito aos condicionalismos em que grande parte dos trabalhos de investigação está.

5.2. O Estudo de Caso

Recorremos ao estudo de caso para estudarmos a particularidade e complexidade dos processos de liderança e tomada de decisão no caso específico da escola E. B. 2/3 Rio Sousa.

Este método tem sido muito utilizado nas Ciências Sociais e aplicado para o estudo de uma pessoa, um acontecimento, uma associação, uma organização, uma instituição, um grupo social, uma sociedade nacional, um processo ou uma dinâmica social. Vários autores têm-se debruçado sobre este

método, entre os quais, Gomm *et al* (2000), Stake (1995, 2003), Tellis (1997) e Yin (1994, 2005) e, mais concretamente no campo da educação, Bassey (1999) e Stenhouse (1988).

Este é um estudo de caso, uma estratégia metodológica que é vista como visando a obtenção de um retrato o mais rigoroso possível de uma determinada realidade estudada em profundidade (Anderson *et al*, 1994: 170); “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – neste caso, processos organizacionais e administrativos. O seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate”. (Yin, 2005: 20)

Um estudo assim concebido não abarca um número muito elevado de actores, mas permite “interrogar” todas as pessoas que fazem parte deste universo reduzido sem que se coloque em questão a “representatividade característica” da população alvo de estudo (Albarelllo *et al.*, 1997: 103; Bell, 2002: 108; Goetz e Le Compte, 1988: 98; Quivy e Campenhoudt, 1992: 162). Tal faz com que, neste processo de investigação, se delineie uma análise que, no âmbito das metodologias qualitativas, tem sido descrita como aquela que dá importância primordial à compreensão das expectativas, dos motivos, dos sentimentos explicitados, ou seja ao eventual “significado” que os actores dão às coisas e à sua vida profissional na sua correlação com os outros e com o que os rodeia (Ludke e André, 1986: 12). Há uma triangulação de fontes, vozes e perspectivas que promovem e enriquecem a compreensão do fenómeno em estudo (Yin, 2005).

Esta análise tem, assim, um carácter predominantemente descritivo e interpretativo tanto no que respeita à problematização metodológica, como no que respeita à forma como se vê a liderança de tipo colegial e os processos de decisão que nela se desenvolvem. O carácter descritivo e interpretativo desta investigação foi reiterado através das técnicas de recolha e análise de dados, dados esses que, em suma, nos permitiram captar as práticas dos actores.

Apesar de se poderem vir a verificar semelhanças com outros casos e situações, o estudo de caso pretende analisar e compreender aquilo que ele tem de único, particular e singular. Embora o investigador não possa compreender determinado caso sem que conheça outros, quando estuda uma realidade específica deve concentra-se nela e tentar perceber a sua complexidade (Stake, 2003). De facto, tal como advoga Tellis (1997), esta metodologia, pela dependência de um único caso, não permite fornecer conclusões generalizantes (c.f. Yin, 2005); no entanto, esta é aceitável quando vai ao encontro do cumprimento de determinados objectivos devidamente traçados, nomeadamente ligados aos três princípios do método qualitativo que são: descrever, compreender e explicar algo.

5.3. A Entrevista Semi-estruturada

O diálogo é o mais importante modo de interacção humana. Através de uma simples conversa podemos conhecer outras pessoas, as suas experiências, sentimentos, aspirações/expectativas e o mundo em que vivem.

Na investigação qualitativa, recorre-se frequentemente às entrevistas, como forma de se estabelecer um diálogo, a partir do qual se obtém conhecimento/informações (Yin, 2005). Quando terminámos a fase de análise documental que nos permitiu caracterizar e conhecer o contexto da escola em estudo, utilizámos a entrevista semi-estruturada (Bogdan *et al*, 1994), com o objectivo de compreender as suas percepções sobre a escola e as características, estratégias, influências e efeitos da(s) sua(s) liderança(s).

De acordo com Erasmie & Lima (1989), uma entrevista é uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes (Albarelo *et al*, 1997; Werner & Schoepfle, 1987, cit. por Bogdan e Biklen, 1994), comportamentos e conhecimentos do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias (p. 85). Muitas outras definições existem sobre a questão (Bardin, 1995; Bisquerra, 1989; Bogdan, 1994; Kvale, 1996; Villar Ângulo, 1988) mas todas elas giram à volta desta conceptualização; em suma poder-se-á dizer, e citando Bisquerra (1989: 103), que a entrevista é “uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”.

Em todo o caso, por vezes, a entrevista pode envolver mais pessoas. A preparação e desenvolvimento da entrevista revelam-se fundamentais para o sucesso da mesma (Albarelo, 1997; Erasmie e Lima, 1989). Isto é, segundo Erasmie e Lima (1989: 89-90) esta deve passar por cinco fases: i) o estabelecimento do contacto; ii) a fase introdutória da entrevista; iii) a fase intermédia da entrevista; iv) a fase principal da entrevista e v) a conclusão da entrevista. Os mesmos autores defendem ainda que, em primeiro lugar, o entrevistado deve ter conhecimento do objectivo da entrevista; depois que o entrevistador inspire confiança e crie uma relação de credibilidade com o entrevistado e, finalmente, que seja dada, ao entrevistado, a possibilidade de responder de forma independente e espontânea.

Como em todas as técnicas, também a entrevista tem as suas vantagens e limitações. Quanto às primeiras, e de acordo com Villar Ângulo (1988: 23), “a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento [dos professores], permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade e o sentido e significado que atribuem às suas acções.” Outro autor, Valles (1997: 196) refere como principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas: “i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das

suas perspectivas); ii) a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.”

Por sua vez, Albarello (1997) refere, remetendo-se às desvantagens desta técnica de pesquisa, que ao interrogar um indivíduo como sendo representante de um grupo social, pode correr-se o risco de não ser o pensamento comum a este mesmo grupo pelo que o investigador deverá estar muito atento, aquando da análise e interpretação dos dados. Para além disso, aponta ainda a subjectividade que o contexto da entrevista pode causar, enviesando as respostas do entrevistado que, noutro contexto, poderiam não ser essas. Bardin (1995) refere que nesta relação dialógica que se estabelece entre duas ou mais pessoas, o espírito teórico do investigador deve manter-se continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão frutíferos quanto possível. Num estudo de natureza qualitativa, o modo como o investigador se posiciona na condução e desenvolvimento de determinada investigação tem “repercussões não só ao nível dos resultados obtidos, mas também no decurso da própria investigação, na medida em que reflectem os seus pressupostos (pessoais) epistemológicos e filosóficos” (Flores, 2003: 404).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. No nosso caso, optámos por entrevistas semi-estruturadas (Bogdan *et al*, 1994) ou semi-directivas (Albarello, 1997; Quivy *et al*, 1992), para que, apesar do guião elaborado pelo entrevistador, os entrevistados tivessem liberdade para desenvolver as situações na direcção que considerasse adequada (Marconi *et al*, 1990), podendo explorar, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considerassem mais relevantes.

Quivy *et al* (1992: 194) salientam que a entrevista semi-directiva ou semi-dirigida “não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.”

Na presente investigação, e procurando seguir as etapas defendidas por Erasmie e Lima (1989), os entrevistados foram contactados pessoalmente. Estes demonstraram desde logo receptividade, colaboração e disponibilidade para a participação neste estudo de caso. Aos intervenientes foram dadas todas as informações inerentes à investigação (o tema e os objectivos da investigação, o porquê da sua selecção, e o fundamento e importância das suas entrevistas para este estudo).

No decorrer das entrevistas, foi utilizada uma linguagem clara e acessível, motivando o entrevistado a responder, para que a informação recolhida fosse a mais alargada possível, uma vez que grande parte do sucesso de uma investigação depende do estabelecimento de uma relação de empatia entre o

entrevistador e entrevistado, para que ele se sinta à vontade, “descontraia e não se sinta empurrado” (Lessard-Hérbert *et al*, 1994: 165).

Foi nossa intenção que estas entrevistas nos permitissem cumprir com os objectivos que traçámos para a presente investigação e auscultar o ponto de vista dos diferentes actores educativos (Órgão de Gestão [Presidente; Vice-presidente e um Assessor – pedagógico], a Representante dos Encarregados de Educação e Pessoal Não Docente [a responsável]), procurando compreender o significado das suas experiências e seguir a linha do interlocutor e, ao mesmo tempo, zelar pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais de interacção sobre a entrevista. (Albarello, 1997:95). As entrevistas foram realizadas num ambiente calmo, a partir de Novembro de 2008 e tiveram a duração média de uma hora.

5.4. As Conversas Informais

Para Eugénio Silva (2004: 317), “Apesar das críticas que se referem essencialmente à sua fragilidade metodológica ao ponto de não serem consideradas como ‘método’, as conversas informais podem até levar vantagem sobre os outros métodos mais estruturados desde que elas próprias sejam também alvo de uma atenção especial do investigador no que respeita à preparação, à oportunidade de inclusão na interacção, à definição dos tópicos e objectivos, à conduta natural, à consciência da sua função na investigação, pois elas são adequadas para desenvolver aspectos tratados ou referidos em entrevistas ou inquéritos, para conhecer melhor os sujeitos investigados ou para chegar a uma maior familiarização com os aspectos socioculturais específicos do contexto estudado”. As conversas informais com os gestores e gestoras da escola, os professores e pessoal não docente deram um contributo importante à investigação empírica. Estas surgiram quase sempre ocasionalmente, na escola, ou fora dela, e sempre a propósito da investigação que estávamos a desenvolver e, assim, estabelecia-se uma conversa sobre, por exemplo, a liderança colegial e a sua influência nos processos de tomada de decisão, a autonomia da escola, ...

Estas conversas informais possibilitaram detectar os discursos dos actores que, nestas condições, não se sentiram ameaçados por quaisquer instrumentos de possível intimidação, como gravadores ou inquéritos ou a própria presença de “alguém que investiga”.

5.5. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados: Análise Documental e Análise de Conteúdo

A análise documental enquanto “método de recolha e de verificação de dados” (Albarello *et al*., 1997: 30), apresenta-se neste trabalho como um instrumento de análise que incide sobre artefactos

escritos relativos a uma dada situação (Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 143) permitindo recolher uma série de dados existentes que são utilizados não só como “fonte de informação selectiva” (Bell *et al.*, 1984: 85) mas também como fonte de informação crítica. Embora vista como sendo um procedimento fundamental da investigação qualitativa, esta exige várias fases que passam pela enumeração, codificação, categorização e inferência. Envolve processos de triangulação, contrastação, relação e comparação, entre outros, em vias a estabelecer categorias de análise, tipificação de respostas padrão, circunstâncias-tipo e tudo aquilo que seja susceptível de favorecer a validade e a objectividade da investigação (Bardin, 1977; Goetz e LeCompte, 1988; Santos Silva e Pinto, 1986;).

A análise de conteúdo, vista como a análise de informações patentes em documentos escritos e não escritos, foi utilizada nas informações resultantes de entrevistas, e nos documentos que recolhemos, cuja consulta foi considerada pertinente e fonte de enriquecimento para a compreensão da realidade em análise. Esta técnica exigiu “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977: 34) procurando um distanciamento crítico na interpretação de dados para a validação das conclusões (Dockrell & Hamilton, 1983: 60), uma vez que se tem a consciência de que este é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo (Bardin, 1995: 30-31).

Esta interpretação baseou-se, fundamentalmente, e de acordo com o que advoga Bardin (1995), na ausência ou presença “de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (p. 21), com vista a cumprir as duas funções da análise de conteúdo, referidas pelo autor: i) a função heurística que aumenta a propensão à descoberta e ii) a função de “administração da prova” que serve de confirmação ou de infirmação das hipóteses.

Na investigação apresentada na presente dissertação, procedemos à análise de documentos internos (“comunicações escritas trocadas dentro de um grupo” [Bardin, 1995: 36]). Os documentos escritos analisados foram: i) os comunicados; ii) as circulares; iii) as convocatórias e os iv) avisos.

6. Procedimentos utilizados na recolha de dados

6.1. Confidencialidade

No processo de recolha de dados, considerámos um conjunto de aspectos de natureza ética, como o processo de negociação do desenvolvimento da investigação, tentando obter o consentimento informado (Lima, 2006) dos participantes na investigação e mantendo, na medida do possível, a confidencialidade dos dados recolhidos. Neste sentido, foi muito importante o nosso papel enquanto

investigadores e a relação que estabelecemos com os participantes, preocupando-nos com os seus direitos e com as eventuais repercussões que a divulgação dos resultados pode ter para os sujeitos (Flores, 2003), uma vez que se trata de um estudo que implica abordar as suas perspectivas sobre a escola onde leccionam/trabalham.

Neste tipo de processo, temos de “proteger a identidade dos investigados” e “assegurar a confidencialidade da informação que fornecem” (Lima, 2006: 145) uma vez que, e citando Bogdan *et al* (1994: 77), “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.”

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa centrado no caso específico de uma organização educativa, as questões de natureza ética são extremamente importantes.

Neste sentido, ao longo da investigação houve uma preocupação constante com os direitos dos entrevistados e as eventuais repercussões que a divulgação dos resultados poderá ter para os mesmos (Flores, 2003), é por este motivo que não se divulga o nome real da escola aqui designada como Escola E. B. 2/3 Rio Sousa nem a sua localização exacta, sendo avançada apenas uma caracterização genérica da mesma.

6.2. Apresentação dos instrumentos utilizados

Tal como enunciado anteriormente, o presente trabalho de investigação incidiu na utilização de três “fontes de informação”: i) entrevistas semi-estruturadas (do apêndice de n.º2 ao n.º6); ii) documentos internos (apêndice nº7a, b, c e d) e iii) conversas informais. As entrevistas foram dirigidas à Presidente do CE (apêndice nº2); ao Vice-presidente (apêndice nº3); a um dos Assessores Pedagógicos (apêndice nº4); à representante do Pessoal Não-docente/Pessoal auxiliar (apêndice nº5) e à representante dos Encarregados de Educação (apêndice nº6). Estas, embora tenham uma estrutura comum e semelhante para poder promover o cruzamento dos dados, não têm exactamente o mesmo conteúdo (ver apêndice nº6), dada idiossincrasia de cada entrevistado e a representatividade que tem na organização. Relativamente às conversas informais, foram recolhidas escassas “notas”, mas que favoreceram e completaram a análise crítica dos discursos, tendo em conta o contexto. Por isso, ao longo do texto surgirão como alusões, sem que haja no entanto registos formais.

Assim, convém, antes de mais, apresentar cada uma destas fontes. Deste modo, os parágrafos seguintes a isso se dedicam.

6.2.1. Guião das entrevistas semi-estruturadas.

Dar voz aos actores a fim de obter mais informações sobre a situação da liderança nos processos de decisão na Escola E. B. 2/3 Rio Sousa, bem como de recolher as suas opiniões, pontos de vista e apreciações sobre diversas matérias relacionadas com processos de decisão e liderança, constituiu o principal objectivo das entrevistas realizadas. O trabalho de recolha de dados foi realizado ao longo do ano lectivo 2008/2009. Procurámos estabelecer condições que nos permitissem obter dados representativos face à liderança da Escola E. B. 2/3 Rio Sousa, e não, obviamente, quanto ao universo da liderança do ensino básico em Portugal. Esta rubrica tem por objectivo apresentar e comentar os dados obtidos.

Assim, aos Presidente, Vice-presidente e Assessor do CE foram feitos sete grupos de questões, com um número variado de perguntas: I) dados demográficos (8 perguntas); II) O CE e seu funcionamento (5 perguntas); III) A Liderança (8 perguntas); IV) As dinâmicas de participação (8 perguntas); V) A tomada de decisão (11 perguntas); VI) As relações de poder geradoras de conflitos (4 perguntas) e VII) A autonomia (4 perguntas). Ao encarregado do pessoal auxiliar e ao representante dos Encarregados de Educação, foram feitas um total de 35 perguntas, organizadas em 5 grupos: I) dados demográficos (8 perguntas); II) As dinâmicas de participação (8 perguntas); III) A tomada de decisão (11 perguntas); IV) As relações de poder geradoras de conflitos (4 perguntas) e V) A autonomia (4 perguntas)³⁴.

6.2.1. Documentos internos

Durante a realização do trabalho de campo na Escola E.B. 2/3 Rio Sousa, procurámos, sempre que possível, cruzar diferentes fontes de informação. A leitura e a análise dos documentos escritos permitiram-nos realizar um levantamento dos principais momentos e ocorrências a nível escolar durante o ano lectivo 2008/2009, bem como das decisões tomadas, dos assuntos discutidos, dos actores participantes, etc. porém, os documentos escritos não revelam nem esclarecem tudo; tendem a fixar mais as decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente não registam, certos factos, tendem também a oferecer uma versão “oficial” da realidade, até pelo facto do seu conteúdo ser “negociado”. A obtenção de informações complementares revelou novos pormenores, diferentes leituras dos acontecimentos, outras notícias, e esclareceu dúvidas suscitadas pela leitura dos documentos.

³⁴ Ver Apêndice 1.

Dos documentos emanados, na sua maioria, pelo CE, até Junho e depois, pela Direcção da escola, no ano lectivo em análise, destacam-se i) os comunicados; ii) as circulares; iii) as convocatórias e iv) os avisos, estando todos devidamente assinados.

6.2.1.1. Os comunicados

No que concerne aos comunicados (apêndice 8a), estes foram 7 no total, sendo que 4 foram agradecimentos públicos: 2, a alunos e professores por prestações em modalidade desportivas; 1 a um Departamento Curricular pelo trabalho desenvolvido no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Criança; outro, a dois funcionários pelo trabalho prestado na remodelação de uma sala; 1 dos restantes consistiu na divulgação da atribuição do prémio “Professor” a um docente e respectivas felicitações. Outro solicita, aos docentes, a proibição de deixar sair os alunos para irem à casa de banho e o último prende-se com a divulgação da nomeação das assessorias pedagógicas.

6.2.1.2. As circulares

Relativamente às circulares (apêndice 8b), estas são 6 no total: 2 relativas àADD; 1 para esclarecer dúvidas acerca da Lei 3/2008; e 3 para fazer divulgações: de uma acção de formação, da aquisição de telemóveis para as escolas do Agrupamento e de uma decisão tomada, com auscultação dos Encarregados de Educação da educação pré-escolar e do 1º Ciclo.

Dessas circulares, destacamos o facto de três delas remeterem para questões legais e as outras três remetendo para assuntos internos, ligados à dinâmica do funcionamento da escola.

6.2.1.3. As convocatórias

Quanto às convocatórias (apêndice 8c), estas surgem em maior número, perfazendo o total de 73: 57 emanadas do CE/Direcção (de entre os quais 4 foram a pedido da Coordenadora da Comissão de Auto-avaliação de Agrupamento); 8 da Presidente do CGT; 4 da Coordenadora dos apoios educativos/Educação Especial; 2 do Coordenador da equipa de Reformulação do RI; 1 da Coordenadora da Biblioteca e 1 da Presidente da Assembleia de Escola.

Assim, as 57 emanadas pelo CE, e posteriormente Direcção, reportam-se às seguintes convocatórias:

- Reuniões sectoriais com docentes: 13;
- Reuniões do CP: 12;
- Reuniões com a Comissão de ADD: 6;
- Reuniões de Directores de Turma: 5;
- Reuniões da Comissão de auto-avaliação de Agrupamento: 4;
- Reuniões com pessoal discente (Reunião geral e sectoriais): 3;
- Reuniões extraordinárias de Conselhos de Turma: 3.

Para além destas convocatórias de reuniões, as restantes 7 são relativas à constituição de painéis de agentes da comunidade, no âmbito da avaliação externa.

As 8 convocatórias assinadas pela Presidente do CGT reportam-se a reuniões ordinárias e extraordinárias do referido Conselho para tratamento de assuntos diversificados, nomeadamente do processo concursal do Director.

Por sua vez, as convocatórias emanadas da coordenadora dos apoios educativos/educação especial também remetem para reuniões de trabalho da equipa assim como acontece com as restantes convocatórias, das respectivas coordenações.

6.2.1.4. Os avisos

Relativamente aos avisos (apêndice 8d), 54 no total, estes foram dirigidos a docentes, alunos, à comunidade, aos Directores de Turma, Encarregados de Educação e um não tem destinatário especificado.

Quanto ao primeiro grupo – os docentes – foram-lhes dirigidos 21 avisos no total, sendo 15 para todo o corpo docente da escola e os outros seis para grupos específicos (professores da educação especial, professores titulares, professores com serviços oficiais...).

Aos alunos, foram feitos 16 avisos de entre os quais 7 tinham destinatários grupais (de um ou vários anos lectivos) e os restantes 9 para o corpo discente todo.

À comunidade escolar, foram dirigidos 9; aos Encarregados de Educação, 4 assim como, em mesmo número, aos Directores de Turma. Aos elementos do CP, foi dirigido um e o último foi ainda dirigido sem nenhum destinatário em específico³⁵.

Analisando os avisos por destinatários, reparamos que os feitos aos docentes remetem para assuntos diversos, pelo que se optou por reagrupá-los de acordo com 6 categorizações efectuadas: i)

³⁵ Aviso de ausência de aulas devido às eleições do dia anterior (só foi lido nas escolas implicadas, daí a não necessidade de destinatário).

documentos oficiais (uniformização de documentos, divulgação de listas, assuntos ligados à burocracia...): N=8; ii) chamadas de atenção (alertas para a consulta do RI, necessidade de cumprir normas e procedimentos...): N=5; iii) assuntos ligados à prática lectiva (aulas de apoio, preenchimento de livros de ponto...): N=3; iv) divulgação de actividades (Hallowe'en, S. Valentim): N=2; v) organização do serviço oficial (distribuição e calendarização do serviço): N=2 e vi) divulgação de acções de formação: N=1.

No tocante aos avisos elaborados para os alunos (N=15), estes foram reagrupados em 4 categorias: i) assuntos "oficiais" (pagamento de seguros, calendarização de exames, entrega de livros da biblioteca e de chaves de cacifos...): N=8; ii) divulgação de actividades culturais/ de clubes e campanhas: N=3; iii) divulgação do desaparecimento de objectos com a solicitação de colaboração para a descoberta dos mesmos: N=2 e iv) proibições: N=2.

Em relação aos avisos dirigidos à comunidade (N=9), estes foram organizados de acordo com as seguintes categorias: i) divulgação de actividades/acções de formação: N=3; ii) assuntos internos (encerramento de salas e serviços): N=2; iii) desaparecimento de objectos: N=2 e iii) documentos (para consulta³⁶): N=2.

No que concerne os avisos para os Directores de turma, por serem apenas 4, não se considerou necessária a categorização dos mesmos. Assim, 3 alertam para a necessidade do cumprimento de tarefas inerentes à função desempenhada e 1 surge como um pedido de colaboração para o desenvolvimento do processo de avaliação externa a que a escola esteve sujeita.

Por sua vez, os avisos ao Encarregados de Educação, 4 no total, dizem respeito à divulgação de informações relevantes (no âmbito do plano tecnológico, prolongamento de horários, inscrições e calendarização de matrículas).

Quanto aos dois avisos restantes, o primeiro, dirigido ao CP, este indica o adiamento de uma reunião e quanto ao último, muito embora não tenha destinatário especificado, percebe-se que este é dirigido à comunidade de uma escola do 1ºCiclo uma vez que o texto assim o indica.

³⁶ Relatório de avaliação Externa e RI.

Capítulo IV

Capítulo IV: A autonomia e Liderança na Escola Básica 2,3 Rio de Sousa

Antes de passarmos à apresentação das análises efectuadas às fontes de informação do estudo e aos respectivos resultados, dedicaremos os próximos parágrafos à descrição do processo de implementação do Decreto-Lei nº75/2008 na Escola E.B. 2/3 Rio de Sousa.

Assim, este iniciou-se com o aviso de abertura, da responsabilidade do CGT, afixado em vários pontos da escola do qual constavam 9 pontos. Em primeiro lugar, este apresentava os requisitos para admissão ao Concurso de Director, de acordo com o estipulado na legislação; de seguida, referia os procedimentos para apresentação da candidatura, remetendo para “a apresentação de um requerimento, em modelo próprio, e disponibilizado na página electrónica do Agrupamento” e nos serviços administrativos do mesmo. O terceiro ponto enumerava os documentos necessários para apresentação da candidatura, de acordo com a legislação, enquanto que o quarto indicava os meios de envio das candidaturas. Em quinto lugar, o aviso de abertura explanava os métodos de avaliação das candidaturas: i) análise dos documentos entregues, especificamente do *curriculum vitae*; ii) análise do Projecto de Intervenção e iii) realização de uma entrevista individual ao candidato (a). Do ponto seis consistia a previsão de contacto com o(s) candidato(s) a director sempre que qualquer dado apresentado suscitasse dúvida. Os pontos sete e oito faziam referência, respectivamente, o modo como se procederá à divulgação das listas de admissão e exclusão do processo concursal e dos resultados. Finalmente, o ponto nono fazia referência ao enquadramento legal do aviso.

Decorrente de todo o processo concursal, e tal como anunciado no aviso, o CGT elaborou o respectivo regulamento bem como o requerimento de candidatura.

Quanto ao primeiro – “Regulamento do Procedimento Concursal para o Recrutamento do/a Director/a do Agrupamento da Escola Rio Sousa.” – este foi constituído por 13 artigos: 1º) Objecto; 2º) Procedimento concursal prévio à eleição; 3º) Aviso de abertura; 4º) Prazo de Candidatura; 5º) Candidatura; 6º) Avaliação das candidaturas; 7º) Apreciação pelo CGT; 8º) Eleição; 9º) Impedimentos e Incompatibilidades; 10º) Notificação dos Resultados; 11º) Homologação dos resultados; 12º) Tomada de Posse e 13º) Disposições finais.

Quanto ao segundo documento – Requerimento de Candidatura – este apareceu dirigido à Presidente do CGT e dele constam os dados biográficos da candidata e a relação dos documentos entregues aquando da candidatura.

Estes documentos foram todos aprovados em Reunião de CGT, a 26 de Março 2009.

Ao Agrupamento da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa apenas concorreu uma candidata a Director, sendo esta a Presidente do CE em exercício. Deste modo, a candidata não teve opositores nem internos nem externos à instituição.

Os trâmites legais foram todos seguidos, dentro da legislação em vigor tendo a candidata apresentado a sua candidatura a 16 de Abril de 2009, tendo sido aprovada/aceite pelo CGT a 22 e avaliada a 27 do mesmo mês. A este momento, seguiu-se, então, a entrevista individual que decorreu a 6 de Maio de 2009, a qual deu conclusão ao processo de selecção da directora que tomou posse no dia 8 de Junho de 2009. Todo este processo foi devida e legalmente acompanhado pelo CGT (c.f. convocatórias 51 e 52 – apêndice 8c).

Uma vez apresentado o processo de implementação do Decreto-Lei nº75/2008, passaremos a apresentar as análises efectuadas às fontes documentais recolhidas, referenciando-as de modo complementar, sempre que oportuno, para a exploração das temáticas em análise.

Quanto às entrevistas estas foram transcritas (ver apêndices 2 a 6), e analisadas integralmente à excepção de uma delas à qual, para preservar a confidencialidade e salvaguarda do entrevistado e da instituição em estudo, foi retirado um excerto. Recordamos que estas foram feitas: i) à Presidente do CE; ii) ao Vice-Presidente; iii) ao Assessor pedagógico; iv) à Encarregada do Pessoal Auxiliar e v) à Representante dos Encarregados de Educação.

Decorrente da leitura e análise das entrevistas, e para cumprir com os objectivos de base do presente trabalho, foram criadas categorias, de acordo com o conteúdo das respostas e das perguntas efectuadas, nas quais foram incluídas as asserções, ou o teor das mesmas, dos diferentes entrevistados. Estas categorias surgem reagrupadas sob a alçada de duas temáticas centrais: “Decisão e Liderança” e “Autonomia Decretada e a Autonomia construída: o real e o ideal”. O quadro V apresenta as diferentes categorias, reagrupadas de acordo com as temáticas em análise.

Quadro V: Categorização de respostas

Temáticas em estudo	Categorias criadas
I DECISÃO E LIDERANÇA	Atribuições e funções do CE.
	Conceito de Liderança e (plano de candidatura)
	Áreas de responsabilidade e delegação de competências
	Dinâmica de participação na tomada de decisões
	Incentivos dados para a participação
	PE, RI e PAA
	Decisões: tomadas mais frequentemente; as mais difíceis; as tomadas em

I DECISÃO E LIDERANÇA (Continuação)	grupo; com a cooperação da Autarquia
	Mecanismos de auscultação e de negociação com a Comunidade Escolar, em apoio à tomada de decisão
	Órgãos e centros de decisão em que surgem mais conflitos
	Planeamento das estratégias da acção educativa da escola
	Quem controla o que se passa na escola
	Relações de poder geradoras de conflitos
	Quem tem mais poder de decisão e influência na escola
	Cultura organizacional
	Individualidade e imagem da Escola
	Procedimentos
II AUTONOMIA DECRETADA E AUTONOMIA REAL	Posicionamento na fase de transição do D.L.115-A/1998 para o D.L. 75/2008
	A escola em termos de autonomia
	Áreas de autonomia
	Contrato de autonomia

Em primeiro lugar, debruçar-nos-emos sobre a questão I, procurando identificar os conceitos e realidades na Escola E.B. 2/3 Rio Sousa. Para tal, apoiar-nos-emos nas diferentes fontes de informação, cruzando os diferentes conteúdos de forma a completar a análise. De seguida, seguiremos o mesmo procedimento, em relação à questão II.

Quando inquiridos acerca da questão das atribuições do CE, a Presidente do mesmo, o Vice-Presidente e o Assessor Pedagógico manifestam opiniões muito semelhantes, muito embora os dois primeiros consigam ser mais específicos. De facto, a Presidente refere a “natureza administrativa, pedagógica e financeira” do órgão de gestão, realçando que são mais da sua responsabilidade os “cabimentos orçamentais, as autorizações de despesas,” e ainda o facto de chamar, ao CE, a responsabilidade de regulação do processo educativo, “que engloba as dinâmicas entre as estruturas de orientação educativa”. Por sua vez, o Vice-Presidente realça, em primeiro lugar a gestão dos recursos humanos à qual se segue a dos recursos financeiros; só depois menciona as orientações das políticas educativas e pedagógicas. Do discurso deste último, quando afirma, repetidamente “Gere tudo. Gere conflitos. Gere tudo”, percebe-se que vê o órgão de gestão como o centro nevrálgico da Escola/Agrupamento. No entanto, sendo este representante do 1º Ciclo do Agrupamento, chama a si a responsabilidade de um maior controlo desse nível de ensino (gestão dos alunos, constituição de turmas, recursos financeiros, problemas dos estabelecimentos...). Quanto ao Assessor pedagógico, este refere, principalmente a gestão dos recursos humanos (docentes, alunos, pessoal administrativo e

auxiliar) e a função de implementação de directrizes emanadas pelo ME como atribuições e funções principais do CE. Desta forma, verificamos a ausência à referência da vertente financeira e administrativa que a Presidente refere. Para além disso, e reportando-se às suas funções no âmbito da assessoria, este refere o “apoio em termos de legislação” e em termos pedagógicos, lendo e interpretando documentos emanados pelo Ministério e dando pareceres sobre os mesmos bem como sobre os demais elaborados por órgãos da escola (CP).

As respostas do Vice-Presidente, quando analisadas à luz do conceito de “liderança”, são muito mais explícitas e esclarecedoras, referindo, até, “uma liderança bastante familiar” que implica uma maior actuação por parte do órgão de gestão que, segundo ele, é, às vezes, excessiva. Ele explica o seu ponto de vista, afirmando que parte destas actuações seria evitada se as situações fossem resolvidas pelas lideranças intermédias (e.g. DT), opinião essa que é partilhada pela Presidente (“sou chamada a tomar decisões de todos os níveis mas a nível de funcionamento dos serviços da escola, a nível de decisões de foro disciplinar que muitas vezes os DT poderiam chamar a si mas não chamam...”). Quando questionada acerca das decisões mais difíceis de serem tomadas, a Presidente refere que são as que envolvem “colegas, são [as] decisões que [envolvem] procedimentos ou modos de actuação dos professores... são as mais difíceis e as mais contestadas... eu considero que o mais difícil é gerir a massa humana”. De facto, o ambiente familiar³⁷ que se assume como sendo o vivido na Escola E.B. 2/3 Rio Sousa acaba por influenciar esta tomada de decisão, pois nela interfere a dimensão emotiva uma vez que, de acordo com Savoie (1987), a pertinência de uma acção, de uma decisão, dum procedimento/de uma conduta organizacionais é avaliada pelos custos que eles comportam/implicam e pelas consequências que acarretam. No seio destes custos e dessas consequências, muitas vezes ignorados ou até mesmo negados, encontram-se as emoções e os sentimentos dos actores organizacionais. Com efeito, o factor psicológico (pensamentos, sentimentos, antecipações, reacções emocionais, interesses e paixões) reveste de uma importância capital, uma vez que orienta um comportamento aparentemente racional. No fundo, ainda que deva assumir uma postura e decisão dado o cargo que desempenha, a Presidente parece sentir que há um “jogo de constrangimentos e interesses” (Moisset, 1987) que tenta controlar; em suma, e citando Herbert Simon (1983: 8), “l’alternative finale choisie ne permet jamais la réalisation totale ou parfaite des objectifs : elle n’est que la meilleure solution possible dans les circonstances données”. No entanto, sabemos, e indo ao encontro da linha de pensamento de Ribeiro (2007), que a tarefa do Presidente de uma organização escolar não é fácil e que a ambiguidade dos papéis que desempenha se expressa, por exemplo, na

³⁷ A designação “ambiente familiar” refere-se também aos graus de parentesco existentes na escola (irmãos, cunhados (as), tias,...). Não é apenas um ambiente familiar, há efectivamente ligações sanguíneas. O Modelo Burocrático (formal) não prevê esta informalidade, mas há que ter em conta que o carisma da organização é diferente do que aquele que ocorre na estrutura familiar.

natureza das decisões a tomar, decisões sobre situações complexas, que podem exigir respostas técnicas e, simultaneamente, respostas com incidências de ordem ética e moral.

Da mesma opinião está o Vice-Presidente, uma vez que defende que o mais difícil é a gestão dos recursos humanos seguida da tomada de posição que tem de assumir perante órgãos exteriores à escola (Câmara Municipal, DREN, Junta de Freguesia). Este afirma que, segundo ele, o CE está “sempre a decidir” uma vez que deve “resolver conflitos e questões dentro da escola, questões mais do seu foro íntimo, questões de indisciplina dos alunos, questões de substituição de professores... problemas ao nível da gestão de espaços...”. Para ele, as decisões mais difíceis são as que marcam uma posição “muitas vezes contrária daquilo que todos estavam à espera...”. A ilustrar o poder decisório do CE, refere-se a situação criada aquando da organização do processo de Avaliação Externa do Agrupamento. De facto, a criação de determinados painéis não foi debatida, tendo o CE tomado a liberdade de os criar sem auscultar a comunidade educativa (apêndice 8c - convocatórias 13 a 19). A constituição de alguns desses painéis estava, à partida, definida pelos detentores dos cargos desempenhados que os mesmos exigiam (de Coordenadores [apêndice 8c: convocatória 13], dos Serviços Especializados de Apoio Educativo [apêndice 8c: convocatória 15], da Comissão de auto-avaliação de Agrupamento [apêndice 8c convocatória 19]); porém, outros demais não tinham esta inevitabilidade; isto é, os painéis relativos aos Directores de Turma (apêndice 8c: convocatória 16), a elementos do CP (apêndice 8c: convocatória 14) ou a docentes sem cargos (apêndice 8c: convocatória 18) foram constituídos sob critérios desconhecidos à comunidade, não tendo sido debatidas as respectivas “nomeações”, mas apenas comunicadas, uma vez que não consta nenhuma convocatória dos Departamentos e Conselhos para provar o tratamento destes assuntos. O mesmo aconteceu com a delegação das funções das assessorias pedagógicas do CE (apêndice 8a: comunicado 1). Efectivamente, desconhece-se os critérios que nortearam a selecção dos referidos assessores, não havendo convocatórias de reuniões do órgão de gestão, com ordem de trabalho para debate do perfil indicado para os detentores destas funções. De salientar, a este respeito, que existe apenas uma convocatória de trabalho para o CE, no sentido de debaterem questões ligadas à dinâmica da organização escolar. Tal não pressupõe o facto de os seus elementos não reunirem e não discutirem os referidos assuntos, no entanto, não parece haver a preocupação de formalizar estes momentos, criando registos formais.

Ainda em relação ao poder decisório, por sua vez, o Assessor refere não ter competências de decisão. A Encarregada do pessoal auxiliar também refere a sua falta de poder decisivo individual, uma vez que lhe cabe, principalmente fazer a gestão do pessoal auxiliar ao nível das substituições de serviço (que considera ser uma tarefa difícil); a cima de tudo, segundo ela, controla as faltas e dá-as a conhecer aos serviços administrativos. Quanto à Representante dos EE, esta, referindo-se às reuniões da Associação de Pais, refere que os assuntos são debatidos e que a tomada de posição/a decisão

“em princípio nunca é unilateral, é sempre uma decisão colegial” muito embora admita dificuldades quanto a tomadas de decisão ligadas a “coisas que respondam mais a leis...”.

Como se pode verificar, no seio deste grupo que é a Associação de Pais, as decisões são tomadas em conjunto e são igualmente feitas parcerias; a título de exemplo, a inquirida refere um projecto comum à Associação de Pais e ao CE (instalação de um sistema de segurança). No seio do CE as decisões são, de acordo com a Presidente e o Vice-Presidente, também fruto de um trabalho conjunto muito embora o primeiro, às vezes, afirme tomar decisões de forma autónoma quando são “situações de carácter de urgência em que é preciso decidir na hora”, realçando que, nestes casos, arca “com as consequências delas, se não forem nomeadamente as mais acertadas”. Quanto à Encarregada do pessoal auxiliar, esta refere que é auscultada quando um assunto ligado a funcionários é tratado (e.g. transferência de um funcionário de estabelecimento de ensino). Quanto à colaboração da Autarquia no processo de tomada de decisão, esta é, segundo a Presidente, feita de forma informal, uma vez que “não há mecanismos instituídos a esse nível, o que não quer dizer que (...) informalmente não se faça essa auscultação...”. Por sua vez, o Vice-Presidente considera “que há uma articulação bastante boa entre a Escola e a Autarquia” uma vez que, ao nível do 1º Ciclo e do Pré-escolar, esta auscultação é mesmo necessária para a resolução de determinados aspectos: “área de alunos, (...) pessoal não-docente, ao nível de instalações, de recursos materiais...”. Também o Assessor tem conhecimento desta colaboração que se faz notar, também, ao nível da realização de actividades extracurriculares (e.g. desfile de Carnaval...) e realça o facto de a Autarquia estar representada no CGT. Contrariamente, a Encarregada do pessoal auxiliar afirma que com a Câmara não há qualquer ligação: “Com a Câmara? Não. Nós não estamos ligados à Câmara nem nada. A única coisa da Autarquia que nós temos é o processo de avaliação (...) porque as [funcionárias] das primárias pertencem à Câmara... não pertencem ao Ministério da Educação...”. Quanto à colaboração entre a Associação de Pais e a Autarquia, a Representante refere que esta é inexistente pois, segundo ela, “a Autarquia também não tem interesse...”.

Ligada a essa questão da colaboração, prende-se outra que diz respeito aos mecanismos de auscultação e de negociação com a comunidade escolar, em apoio à tomada de decisão. Estes, segundo a Presidente, “não estão instituídos” muito embora se considere sempre a hipótese de poder “ouvir pontualmente um funcionário, um pai sobre determinadas situações e [o CE] tem essas opiniões em linha de conta”; ao contrário, o Vice-Presidente remete para a importância dada às opiniões emanadas pelos órgãos intermédios: “acho que nesta escola, há muito esta posição de ouvir muito o que sai dos CT, dos CA, dos CD e de Departamentos”. Quanto aos outros entrevistados, não se pronunciaram a esse respeito. Assim, a colaboração denunciada pelo Vice-Presidente verifica-se, entre outros aspectos, ao nível do planeamento das estratégias de acção educativa da escola onde “todos”, segundo o órgão de gestão, participam muito embora o Assessor considere que tal é da competência

do CE e a Representante da Associação de Pais ache que é uma tarefa conjunta para a qual a Associação de Pais é muitas vezes solicitada. Porém, de salientar o facto de o Vice-Presidente mencionar dificuldades ligadas à colaboração externa; isto é quando o CE deve assumir uma posição perante os órgãos externos à escola³⁸. Esta dificuldade pode deixar perceber uma falta de proximidade com essas entidades, nomeadamente com a Autarquia, com a qual a relação deveria ser estreita, uma vez que é com ela que se tomam decisões para o funcionamento da organização das escolas do 1º Ciclo e JI do Agrupamento. A questão que se coloca, então, prende-se com a necessidade de momentos formais de reflexão e decisão conjunta que não parecem existir, por forma a criar abertura da escola à comunidade exterior e não fechar-se sobre si própria. Se a relação com a Autarquia é deficitária sabemos, no entanto, e por ter estado em funções na referida escola, que existe uma relação mais estreita com o Centro de Saúde, com o qual, em parceria, é levado a cabo um projecto de Promoção para a Saúde. Nesse âmbito, há cedência de espaços físicos, na escola, para acolhimento de médicos (de clínica geral e psicólogos³⁹) que fazem o acompanhamento aos alunos que o desejarem ou àqueles que são encaminhados pelos DT, com autorização dos EE. Para além disso, a escola é veiculadora de informações importantes, nomeadamente de serviços e direitos dos alunos, como utentes⁴⁰.

Ainda em relação à colaboração com a Autarquia, o testemunho da Representante dos EE refere que a instituição está aberta para eles (EE) e não tanto à Autarquia que, segundo ela, esta “não tem interesse”. Também a Presidente refere esta falta de interacção formal, consubstanciada em mecanismos instituídos, muito embora salguarde uma cooperação mais informal; no mesmo sentido se pronunciou o Vice-Presidente que considera “a articulação [entre a Escola e a Autarquia] bastante boa”. Esta cooperação é tida, na literatura, como uma mais-valia para a maximização do funcionamento da organização; Mintzberg (1995: 404) refere, a esse respeito que “a cooperação é crucial para o bom funcionamento da estrutura administrativa. Porém, os profissionais oferecem-lhe uma resistência furiosa. Os professores odeiam aparecer nos *comités* de programa; não querem pura e simplesmente depender uns dos outros. Pode dizer-se que se conhecem demasiadamente bem!”. Também Barroso (1999) defende esta ideia, quando afirma que é através da promoção da participação dos vários parceiros educativos que se pode assegurar em grande escala a autonomia da escola, já que o exercício desta “necessita de instâncias de regulação, órgãos colegiais de gestão, onde se confrontem diferentes interesses e pontos de vista com o fim de atingir uma definição colectiva da escola enquanto «bem comum» ao serviço das crianças e jovens de uma determinada localidade” (p. 141).

³⁸ Simon (cit por Rocha 1996) defende que quanto maior é a importância da decisão para a organização mais difícil se torna tomá-la, em virtude da maior quantidade e diversidade de factores que concorrem para a definição da situação da organização, no momento em que essa decisão deve ser tomada.

³⁹ Os psicólogos trabalham na realização do seu estágio de conclusão de Licenciatura, uma vez que são estagiários/alunos da Cooperativa de Ensino Superior, Politécnico e Universitário.

⁴⁰ A esse respeito, salienta-se a divulgação da campanha de vacinação das jovens contra o colo do útero (apêndice 8d: aviso 17).

Tal situação remete-nos, impreterivelmente, para a dinâmica de delegação de competências e do processo de tomada de decisão.

Como se pode verificar pelo que se referiu anteriormente, os elementos do órgão de gestão têm noção da necessidade e importância da delegação de poderes para a tomada de decisão pois, segundo a Presidente “... cada vez é mais importante fazer delegação de áreas de competências (...) devem ser delegadas competências e responsabilidades...”; de facto, esta defende que deve ser rentabilizado o material o humano da instituição por forma, também, a aligeirar o trabalho do CE (“... a delegação deve ser feita por falta de disponibilidade de tempo (...) devemos reconhecer quando temos alguém que é capaz de fazer as coisas melhor que nós”. Na mesma linha de pensamento está o Vice-presidente que defende a delegação de competências, porque, segundo ele “as responsabilidades são imputáveis a todos” bem como a do Assessor que considera a referida delegação é um modo de retirar “esse trabalho exaustivo ao CE”. Quanto às decisões inerentes à delegação de poderes, esta é tida como importante, para a Presidente no seio dos Conselhos de Turma, de Docentes e de Departamento e o Vice-presidente defende-a como meio promotor da participação de todos no processo de tomada de decisão. No entanto, a referida delegação nem sempre é levada a cabo. Por exemplo, esta situação ocorreu aquando de esclarecimento de normativos (apêndice 8b: circular 3), não se tendo optado por reunir com as lideranças intermédias⁴¹ que, por sua vez, teriam a função de transmitir a informação a todos os docentes. Com esta circular, o órgão de gestão certificou-se que todos tomaram conhecimento do referido esclarecimento mas não do facto de este ter sido compreendido ou não. Ao nível das convocatórias, algumas situações se verificam, tanto sendo dirigidas ao corpo docente como à restante comunidade. No primeiro caso, todas as reuniões formais (CT, CP, etc...) aparecem convocadas com a assinatura da Presidente muito embora algumas delas venham com a do/da coordenador do Conselho em causa (apêndice 8c: convocatórias 1, 2, 5, 10 e 27); sabemos, por conversas informais tidas, que algumas delas, apesar de não terem a assinatura dos Coordenadores das equipas de trabalho, foram solicitados por estes (apêndice 8c: convocatórias 12, 28 e 67). De referir ainda que várias convocatórias surgem como iniciativa dos coordenadores, tendo, nas mesmas, a assinatura somente do próprio (apêndice 8c: convocatórias 22, 29, 40, 44, 46, 48, 49, 51, 52, 53 e 68) deixando, esta situação e a anteriormente descrita, pressupor uma margem de autonomia a estas chefias intermédias.

Quanto aos avisos, verificamos que muitos deles também indiciam a centralização do poder decisório, e da própria prática do poder. Chamamos atenção, por exemplo, do caso dos avisos 1, 7 e 11 (apêndice 8d), dirigidos a alunos, que alertam para a necessidade de se cumprir determinados procedimentos e comportamentos, aludindo a consequências punitivas, não especificadas, caso as indicações não sejam cumpridas. Outros avisos, dirigidos a docentes, por exemplo, vão no mesmo

⁴¹ Tal se verifica dada ausência de Convocatórias de Departamentos e Conselhos para o efeito.

sentido, na medida em que veiculam informação de uma decisão tomada pelo órgão de gestão (apêndice 8d: avisos 4, 8, 26, 48 e 49). Outros demais assumem o carácter de chamada de atenção (apêndice 8d: avisos 10, 12, 13 e 40), remetendo para normas do RI ou para o cumprimento de regras estabelecidas (e.g. funcionamento de salas com equipamento específico). Quanto à divulgação de actividades extra-curriculares e acções de formação, o órgão de gestão chama a si esta tarefa, quando esta poderia ser feita em sede de Departamento (apêndice 8d: avisos 2, 15, 26, 41 e 50), dando cumprimento à delegação de poderes inerente à assumpção do cargo de coordenador. Por sua vez, os avisos 6, 23 e 30 (apêndice 8d), dirigidos a docentes com cargo de Directores de Turma, vão nesse sentido, alertando para a necessidade do cumprimento de tarefas. Nesta situação, verifica-se que a delegação de poderes que deveria acontecer, nomeadamente nas figuras dos/das Coordenadores/oras de DT, não foi feita de forma eficaz, visto que estas chamadas de atenção/indicações deveriam ser da sua responsabilidade e não do órgão de gestão. O facto de centralizar-se, também, no CE a resolução de casos disciplinares deixa pressupor várias hipóteses, nomeadamente ou a falta de autonomia dos DT ou de perfil para a resolução dos mesmos; este facto deu, inclusivamente origem a um aviso (nº23, apêndice 8d) e a comentários, nas entrevistas dos Presidente e Vice-Presidente do CE que mencionámos anteriormente. Quanto ao referido perfil para a assumpção de cargos de chefia intermédia, e de acordo com o defendido no modelo burocrático das organizações, este devia estar condicionado, de acordo com Silva (2006), ao conceito de “especialização da administração”; isto é, dever-se-ia atribuir a cada membro uma tarefa específica segundo critérios técnicos previamente definidos e de acordo com procedimentos formais e imparciais, com vista à eficácia da organização; de acordo com considerações exclusivamente objectivas em que as tarefas individuais são atribuídas ao funcionário, que tem um treino especializado e que, pela prática constante, aprende cada vez mais (Weber, 1982). Remetemos esta aplicabilidade também a outras chefias de Departamentos e órgãos que não parecem ser eficazes. Ainda em relação à centralização do processo decisório, os avisos à comunidade escolar (nº21, 22, 30, 33, 42, 43 e 44 - apêndice 8d), bem como os dirigidos aos EE (nº9, 28, 37 e 54 - apêndice 8d), corroboram este dado, uma vez que deles constam informações cuja decisão da divulgação coube apenas ao órgão de gestão.

Finalmente, por sua vez, a Representante dos EE afirma que a Associação e Pais é ouvida na tomada de decisões e que esta também gosta de ter o apoio do CE para a realização de qualquer actividade; acrescenta, ainda que o apoio do CE tem sido eficaz para a resolução de situações que não são solucionadas em instâncias superiores.

Esta dinâmica de participação leva-nos a questionar acerca dos incentivos dados para a mesma. A esse respeito, a Presidente refere que o incentivo é feito à base do reconhecimento público (em sede de CP, em avisos) dos que participam mais activamente na dinâmica da escola, por forma, também, a incentivarem os outros elementos da comunidade a participarem. A corroborar este dado estão os

comunicados 2, 3, 5, 6 e 7 (apêndice 8a) dos quais constam agradecimentos públicos por tarefas realizadas ou feitos alcançados. Porém, destaca-se o facto de tais comunicados poderem melindrar outros agentes que, tendo desenvolvido também esforços no sentido de colaborarem tanto para o bom funcionamento da instituição (limpeza dos edifícios, apoio à realização de eventos... [por parte dos funcionários]) como para a promoção de actividades de cariz pedagógico não terem merecido o mesmo reconhecimento e terem visto desvalorizada a sua participação (docentes, Departamentos...). Na opinião do Vice-Presidente, este incentivo à participação é dado com o desenvolvimento de projectos que chamam, às escolas, “a comunidade educativa, extra-escola” bem como, a nível interno, quando os problemas são levados “às estruturas intermédias” para que estas tenham “o gosto de opinar”. Também a Representante dos EE refere que a participação da Associação de Pais é sempre solicitada e que esta é convidada a estar presente nas actividades da escola (e.g. feira do livro); que os DT incentivam os pais a virem à escola, tanto nas reuniões que calendarizam como noutros momentos. Em sentido contrário, está a posição do Assessor pedagógico que refere não existirem “nenhuns” incentivos à participação; a Encarregada do pessoal auxiliar não conseguiu identificar nenhum deles.

Em relação ao funcionamento dos grupos de trabalho da Escola (Departamentos e outros), é no seio destes (“chefias intermédias”) que, segundo os Presidente e Vice-Presidente surgem mais conflitos aquando do processo de decisão, nomeadamente aquando do confronto de posições acerca de uma questão. O Assessor pedagógico considera que estes conflitos são pontuais e resolvidos *in loco*; por sua vez a Representante dos EE refere algumas situações de conflito em sede de CP, no qual tem assento assim como no CGT.

Ora, como defende a sociologia, onde há relações humanas há necessariamente situações de conflito, ainda mais se estas relações forem assimétricas e hierárquicas; assim, as relações de poder podem, também em contexto escolar, serem geradoras de conflitos⁴². Nas entrevistas efectuadas, foi levantada esta questão. A Presidente referiu conflitos no seio do corpo docente e não-docente. No primeiro caso, associado à questão do modelo de ADD⁴³ (“... o novo modelo de avaliação, por exemplo, é (...) por si só um processo gerador de conflitos”). Por sua vez o Vice-Presidente refere os conflitos que podem surgir com os EE, muito embora não especifique o seu pensamento. A Encarregada do pessoal auxiliar refere problemas no seio dos colegas mas que ela própria resolve, quando é do seu conhecimento pois, segundo ela “a hierarquia é muito bom respeitar”. Por fim, a

⁴² Bolman & Deal (1989) argumentam que a perspectiva política leva a considerar as organizações como coligações de indivíduos e grupos de interesses, crenças e percepções da realidade, o que torna o processo de decisão e fixação dos objectivos resultados de negociações geradas a partir de situações conflito que surgem devido à existência de posições divergentes, dos grupos existentes no interior da organização. A este respeito também Baldrige (1971:23) afirmou que as organizações se assemelham a configurações de grupos sociais que tem basicamente deferentes de vida e interesses políticos. Ball (1987), por sua vez, considera as escolas como espaço de “disputa ideológica” tornando bem visível a faceta conflitual das organizações educativas.

⁴³ Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro.

Representante dos EE diz não existir conflitos com o CE, uma vez que este sempre se mostrou aberto ao diálogo, “porque há sempre conversa, há sempre discussão das coisas”.

Das palavras dos entrevistados, não se verifica uma participação muito efectiva da comunidade nos assuntos escolares, nomeadamente ao nível da elaboração dos documentos norteadores do funcionamento da escola, nomeadamente o PE ou ainda o PAA. De facto, nenhum dos entrevistados nem refere essa participação nem o incentivo para tal. Quando questionados acerca do primeiro – PE – a Presidente admite que este foi elaborado sem intervenção da comunidade, admitindo falhas a esse nível (“há trabalho ainda a fazer nesse sentido”), muito embora refira que houve “um espaço para ouvir os pais, ouvir o pessoal não-docente” quando este foi apresentado, em sede de CGT. Mais acrescenta que “as pessoas têm uma postura muito apagada, adoptam uma postura muito passiva (...) o que nos leva [entenda-se professores] a sermos nós a tomarmos a dianteira e assumir essa missão, como uma missão docente e não dos outros elementos”; mais à frente, a inquirida conclui o seu raciocínio afirmando que “o CE chamou a si a elaboração do PE”. Esta situação deve-se, segundo ela, muito ao factor “tempo”. O Assessor pedagógico pronunciou-se no mesmo sentido, uma vez que afirma que o CE teve um grande papel na sua elaboração e que “a maior parte das alterações foi da responsabilidade do CE”. O Vice-Presidente também refere a responsabilidade do CE no PE, tendo traçado as linhas condutoras que foram apresentadas à equipa de trabalho criada para o efeito. Quanto à Encarregada do pessoal auxiliar, esta refere que o documento não foi dado a conhecer aos auxiliares de acção educativa (“O PE não nos chegou às mãos, ninguém nos entregou nada.”); acrescenta ainda que não lhes foi solicitada a opinião: “... não tivemos reunião nenhuma...”. Finalmente, a Representante dos EE demonstra ter tomado conhecimento do documento em sede própria (CGT), referindo saber da existência de uma Comissão para a sua elaboração, porém não refere a solicitação de uma participação ou de um parecer sobre o mesmo.

Quanto à elaboração/reformulação⁴⁴ do RI, a Presidente e o Vice-Presidente admitem a não participação da comunidade toda (considerando tal facto uma falha) muito embora a primeira refira a da Autarquia. Nenhum destes elementos faz referência à Comissão criada para o efeito e as quais reuniram, de acordo com as convocatórias 44 e 46 (apêndice 8c), para trabalhar sobre o referido documento. Por sua vez, o Assessor considera que o RI deve ser dado a conhecer à comunidade e diz desconhecer “se é na perspectiva do envolvimento da comunidade educativa, o que temos [entenda-se o CE] é que dar conhecimento, principalmente sobre os direitos e deveres (...) de cada órgão para que as pessoas estejam a par daquilo que se passa”. Finalmente, a Representante dos EE refere que a Associação de Pais foi convidada a dar sugestões para o RI. A mesma falha é apontada para a construção do PAA que, segundo o órgão de gestão e o Assessor pedagógico, acaba por ser “elaborado com base nas propostas dos docentes”, “dos Departamentos” muito embora a

⁴⁴ O RI estava a ser reformulado no momento das entrevistas

Representante dos EE refira que o assunto foi abordado no CP e pedida a participação dos seus elementos. A Encarregada do pessoal auxiliar refere que os funcionários não foram auscultados para a elaboração do referido documento.

Pelo exposto anteriormente, podemos averiguar quais as percepções dos entrevistados acerca de quem tem mais poder de decisão e influência na escola e de quem controla o que se passa nela.

Assim, a Presidente não hesita ao afirmar “é a Direcção Executiva” enquanto que os demais entrevistados, ao darem a sua resposta, a precedam as suas afirmações com os verbos “achar”, “julgar” e “pensar”; deste modo, o Vice-Presidente, o Assessor e a Representante dos EE atribuem esse poder ao CE e a Representante dos auxiliares à pessoa da Presidente do CE. Quanto à influência, a Presidente atribui-a a si própria enquanto que a Representante dos EE a atribui ao CE; o Vice-Presidente considera ter “uma influência positiva ... dentro das [suas] possibilidades” e o Assessor refere não ter nenhuma.

Em relação ao controlo do que se passa na escola, a Presidente faz referência às chefias intermédias, na pessoa dos seus coordenadores que têm “um controlo sob aquilo que se passa em sede dos seus Departamentos ou dos seus Conselhos”. Já o Vice-Presidente considera que “quem controla? Todos”; o Assessor remete essa tarefa para a Presidente do CE e a Representante dos EE, para o órgão de gestão. Com uma visão mais prática, a responsável do pessoal auxiliar remete essa função para o funcionário vigilante e para ela própria que vigiam os espaços exteriores.

Das respostas dadas e dados analisados, verifica-se que as percepções acerca da liderança vão no sentido de a localizarem, acima de tudo, no órgão de gestão, mais precisamente na figura da Presidente do CE. O poder de decisão parece estar muito centralizado no topo da hierarquia muito embora se admita a participação e auscultação das chefias intermédias mas que, em concreto, não são tidas como muito influentes ao nível da escola.

A corroborar este conceito de uma liderança “autoritária” (Ball, 1989), e o carácter familiar da organização denunciado pelos vários entrevistados, está a análise dos itens relativos à cultura organizacional da escola, uma vez que dela emana a imagem e individualidade escola, tanto a nível das concepções tidas acerca dela como a nível dos procedimentos tomados nela. Esta acaba por espelhar também, o estilo de liderança imprimido à dinâmica da organização.

De facto, este carácter familiar é assumido, mais em contexto da escola-sede do que ao nível do Agrupamento, pelos entrevistados. A Presidente afirma: “Eu considero [que] esta escola (...) tem um cariz muito familiar e eu acho que isto é a mais-valia desta escola, [são] as relações que se estabelecem entre as pessoas, entre docentes, entre docentes e alunos, entre docentes e pessoal não-docente...”; por sua vez, o Assessor pedagógico também refere que “é um meio muito pequeno, toda a

gente se conhece e esta escola distingue-se das outras exactamente por isso, por um espírito mais ou menos familiar e de entreajuda quer em termos de docentes e discentes, quer de pessoal auxiliar, etc., toda a gente se dá muito bem”. Menos explícito é o Vice-Presidente que apenas refere que cada escola do Agrupamento tem a sua individualidade, realçando os contextos e as pessoas: “Eu acho que todas elas têm uma individualidade, pelo meio em que estão inseridas, pelas pessoas que trabalham, pelos conflitos que são gerados, por muito que temos uma globalização cada vez maior, acho que em cada sítio há problemas que só existem nesse sítio”. Desta forma, a imagem que estes entrevistados têm da escola também varia ligeiramente. Se a Presidente está satisfeita quanto às relações humanas e profissionais aí desenvolvidas e insatisfeita quanto aos resultados escolares obtidos (“...Se formos falar da imagem da escola, por exemplo, numa perspectiva de resultados escolares, tenho ambições maiores, embora sabendo que estamos numa escola, num meio de cariz ainda rural, e que portanto, tem os seus condicionalismos, também por isso, em termos de resultados escolares gostava que a nossa imagem fosse mais favorável. Agora, na outra perspectiva, sim estou satisfeita”), o Assessor pedagógico considera que este ambiente “familiar” nem sempre é uma mais-valia para a resolução dos problemas⁴⁵. Das suas palavras, depreende-se que as relações humanas, familiares e de amizade podem, de uma certa forma, influenciar toda a dinâmica da organização (“Acho por exemplo, o ambiente familiar nem sempre é o mais vantajoso para a resolução de conflitos etc., não é? Muitas vezes as coisas passam assim um bocadinho mais despercebidas, porque são um bocado encobertas e gostaria que, às vezes, fosse às vezes mais institucional e que fosse assim, de uma maneira mais rigorosa”). Finalmente, o Vice-Presidente deixa entender que tal não o preocupa muito, defendendo que “é continuar a trabalhar naquilo que achamos que vale a pena trabalhar e ignorar os aspectos menos bons e negativos, que também os há. Às vezes, fazer uma reflexão e daí construir novamente, construir um novo projecto.”

Este carácter familiar condiciona os procedimentos levados a cabo, nomeadamente ao nível da divulgação das informações. Estes, sob forma de avisos, comunicados ou outros, são normalmente feitos em suporte papel e dados a conhecer, pessoalmente a todos os visados, tendo estes que rubricar um impresso relativo à tomada de conhecimento. Este procedimento individualizado nem sempre é eficaz, tendo sido avaliado como um aspecto a melhor pela Presidente: “de facto há procedimentos que não resultam e temos que ver as melhores formas de tentar colmatar essas lacunas... ainda há cá uns dias um colega me disse que, quase que não vinha a uma reunião, porque a informação chegou-lhe muito em cima... Nós até aqui, o procedimento adoptado, era... um aviso ou uma ordem de serviço e ela circulava no seio da escola ou das escolas, de mão em mão, digamos assim, agora já procuramos mandar essa informação por e-mail, no sentido, de pronto, de tornar o

⁴⁵ Esta ideia é também sustentada pela literatura, por exemplo por Savoie (1987).

processo mais célere e mais eficaz, mas acho que há bastantes melhorias a implementar a esse nível”. Também ao nível dos documentos produzidos pelos diferentes Departamentos (planificações, critérios de avaliação...) se respeitava e aceitava a individualidade de cada um; no entanto, tal não é considerado como positivo tanto pelo Vice-Presidente como pelo Assessor pedagógico. Ambos referem a necessidade de uma uniformização de procedimentos e documentos; o primeiro refere o seguinte: “isto a nível de operacionalização de alguns meios, mesmo a nível de reuniões, a nível de documentos em si, que precisam de ser uniformes e acho que neste Agrupamento é uma área que ... é preciso mexer...” e o segundo: “(...) temos estado a organizar e a sistematizar alguns documentos [para] que sejam uniformes, tipo, quer para, por exemplo, visitas de estudo, para regulamentação de faltas, para participações, ou seja haver uniformidade em termos de actas, de procedimentos e que, portanto, isto é uma forma de organizar, não é, em que haja documentos idênticos, quer desde grelhas de matrizes de planificação, de planos de aula, etc., portanto, nesse sentido em que haja uniformização a todo o Agrupamento ...”.

Em suma, a visão familiar da escola e “o bom ambiente e o clima harmonioso (...) são apanágios desta instituição” (cit. da entrevista da Presidente) para uns, mas como um entrave ao funcionamento mais eficaz da instituição, defendendo uma visão mais tecnocrata da sua organização para outros.

Tal como apresentado no início do presente capítulo passaremos, então, à exploração da segunda temática central desta investigação: a autonomia decretada e a autonomia construída - o real e o ideal, na E.B.2/3 Rio Sousa.

Para analisar esta questão, recordámos as categorias de respostas que foram tidas em linha de conta: posicionamento na fase de transição do Decreto – Lei n.º115 – A/1998 para o Decreto – Lei n.º75/2008; a escola em termos de autonomia; áreas de autonomia e contrato de autonomia.

Face às alterações que o processo de direcção das escolas sofreu na passagem do Decreto – Lei n.º115 – A/1998 para o Decreto – Lei n.º75/2008, diferentes são os posicionamentos dos entrevistados devido, em primeiro lugar, à posição que ocupam na instituição, e do conhecimento mais ou menos concreto que têm acerca da alterações da lei virá acarretar em termos práticos. Assim a Presidente do CE, que afirma tencionar candidatar-se, apresenta-se receosa pelo perfil que o Decreto – Lei n.º75/2008 traça do director, nomeadamente ao nível, segundo sua interpretação, de “uma gestão menos humanizada”, de um trabalho dirigido para “o cumprimento de objectivos mais rigorosos e não olhando um bocado à forma como se atingem esses objectivos...”. Porém, apesar desses receios, pretende, como foi dito, candidatar-se mas integrando na sua equipa elementos que já trabalham consigo (“Tenciono candidatar-me e integrar na minha equipa elementos que já trabalham comigo agora porque considero que a equipa tem feito um trabalho positivo, com as suas falhas, mas é uma

equipa que articula bem, e portanto há que aproveitar essas mais-valias⁴⁶). O Vice-Presidente refere ser “ainda cedo para fazer essa abordagem”, realçando que esta nova legislação atribui um carácter unipessoal à candidatura para o órgão directivo, muito embora saiba que, na Escola Rio Sousa em concreto, o eventual candidato já tenha contactado as pessoas com quem pretende trabalhar. Quanto ao Assessor pedagógico este refere não ter conhecimentos sobre o assunto.

Quando abordada a questão da autonomia, os entrevistados, à excepção da Responsável do pessoal auxiliar que não se pronunciou, consideram que a autonomia é relativa uma vez que há ainda dependência das instâncias superiores⁴⁷. Quanto à autonomia pedagógica, apenas a Presidente a refere, afirmando que “do ponto de vista pedagógico, também já há mais alguma autonomia, mas ainda fica muito aquém da desejada, muito mesmo”.

A Presidente refere a importância de obedecer “às orientações da tutela, da administração e obviamente aos normativos em vigor” mas explica que “há determinadas situações em que tomo decisões de forma autónoma, procurando nunca ir contra aquilo que o normativo estipula” mas que exigem uma adaptação “aos contextos e, portanto, há situações muito concretas, em que às vezes, é preciso tomar decisões e tomo-as sem problema nenhum, de... que posteriormente me venham pedir satisfações, pronto, porque tenho argumentos para isso. É sempre em prol do melhor funcionamento e de um funcionamento mais eficaz da instituição e, portanto, tomo essas decisões de forma, relativamente autónoma”. Mais específica foi a posição do Vice-Presidente que afirma que se tem desenvolvido autonomia em termos de gestão, nomeadamente ao nível da contratação de professores e da organização escolar (“... acabou-se os Conselhos Escolares, passou a ser Agrupamento Vertical...”); refere ainda a autonomia ao nível da gestão financeira, muito embora refira também que “essa autonomia de gestão financeira acaba por estar sempre ligada à instância superior, não é...”. Do pensamento do Vice-Presidente realça-se ainda o facto de ele defender que “não é de um momento para o outro que somos autónomos e se calhar não temos as ferramentas necessárias nem nós próprios as competências para assumir uma autonomia assim”. Na visão do Assessor, o CE limita-se a cumprir a legislação, não sendo sua percepção de que tenha autonomia: “Não, não me parece (...) Eu acho que cumpre a legislação apenas”. Outra visão tem a Representante dos EE que, ao verificar a tentativa de resolução das questões ligadas às escolas do Agrupamento por parte do CE, considera

⁴⁶ No entanto, de seis elementos apenas se mantiveram três.

⁴⁷ O Vice-Presidente afirma: “Tem uma autonomia relativa, dentro de determinados aspectos... ainda estamos e acho que temos que estar, por um lado, condicionados por instâncias superiores, não é, neste caso temos a DREN, que por sua vez, emana orientações do ME. Penso que, é necessário também essa própria regulamentação, enquanto as escolas ainda não estiverem totalmente preparadas para assumir uma autonomia total.” Mais à frente no seu discurso, acrescenta: “por muito que se diga também que as escolas acabam por ter muita autonomia, depois de tomadas algumas decisões sabemos que não, porque há uma intervenção da parte das instâncias superiores, que acabam por controlar, ao fim e ao cabo, essa autonomia.” A Representante dos EE afirma: ““Eu acho que pronto tem, pode decidir algumas coisas, mas a maior parte penso que está dependente dos superiores.”

que tem autonomia sempre que pode, nomeadamente ao nível da organização das Actividades de Enriquecimento Curricular, no 1º Ciclo, e respectiva contratação de professores.

Inquiridos sobre Contratos de Autonomia, a Presidente refere que tenciona propor a sua realização, dependendo dos resultados da avaliação externa a que a escola vai ser sujeita⁴⁸ e depois de auscultado o CP; ao contrário, o Vice-Presidente considera que as condições ainda não estão reunidas para a assumpção dessa autonomia: “Não, penso que neste momento ainda não estamos capazes de assumir uma autonomia”. Esta tomada de posição, se assumida no sentido de não se promover a descentralização do poder central pode, e de acordo com o defendido por Mintzberg, (1995) levar a uma falta de inovação por parte da organização: “Mas um controlo externo demasiado forte conduz à centralização e à burocratização da estrutura, transformando-a numa Burocracia Mecanicista, em que o trabalho operacional é controlado por normas elaboradas pelos analistas da tecnoestrutura. Os controlos externos podem ter como consequência reduzir a incitação ao aperfeiçoamento, e mesmo a incitação à inovação” (p. 407). Em contexto nacional, estudos levados a cabo por Barroso (2005c) corroboram o verificado na Escola E.B. 2/3 Rio Sousa. De facto, estes demonstram que, ao longo das duas últimas décadas, as políticas ditas de reforço de autonomia das escolas públicas portuguesas têm tido dificuldade em ir mais além da retórica discursiva, mesmo quando consagradas em instrumentos legais, sendo frequente o reconhecimento de que existe um fosso entre a “autonomia decretada e a autonomia praticada”.

Quanto aos demais entrevistados, à excepção da Representante dos Auxiliares que não se pronunciou, estes referem não terem conhecimentos a esse respeito.

Acerca desta questão da autonomia, verificamos que as opiniões divergem e que, na prática, pouco é feito neste sentido; no entanto, verifica-se ainda um certo receio de a alcançar por se considerar que a “obediência” à tutela acaba por ser inevitável. Assim, a autonomia decretada acaba por, na prática, não ser real ou pelo menos, apenas parcial.

Em guisa de resumo, e abarcando as temáticas em análise, podemos realçar alguns pontos.

A liderança está centrada na Presidente do CE, havendo falta de espaço para um trabalho de equipa, o exercício da participação, do envolvimento e da responsabilização dos diferentes intervenientes, bem como, para o exercício das lideranças intermédias. É de referir que, aquando da realização desta entrevista, a Vice-presidente da Educação Pré-Escolar se encontra a exercer funções, apenas desde 1 de Junho de 2008 e a Vice-presidente do CE (do 3º Ciclo) que substitui a Presidente, nas suas ausências e impedimentos, e que integra a equipa há 11 anos, sendo um elemento crucial no

⁴⁸ A avaliação decorreu em finais de Dezembro de 2008 (c.f. da convocatória 13 à 19) e esta entrevista, recordamos, foi realizada a 2 de Dezembro de 2008.

funcionamento deste órgão, encontra-se em licença de maternidade. No entanto, o debate com a comunidade educativa, sobre os problemas do quotidiano interno e a discussão de projectos, programas e actividades, tendo como objectivo a sua participação, o seu envolvimento e a sua responsabilização na acção educativa é cingida apenas aos docentes. A Presidente considera que esta escola tem um cariz muito familiar e dá muito apreço às relações humanas, achando que isso é fundamental no seio de uma comunidade profissional e para que as pessoas se sintam motivadas e realizadas. Por isso, tem a preocupação de elogiar docentes e alunos, esporadicamente, quando o trabalho desenvolvido é digno de registo⁴⁹.

Quanto ao Vice-presidente do 1.º Ciclo, encontra-se a exercer funções, apenas desde 1 de Março de 2008. De acordo com a sua entrevista, neste Agrupamento, a articulação entre docentes, estabelecimentos e ciclos de ensino apresenta algumas debilidades. Revela haver um fraco investimento e falta de assistência da Autarquia na educação, nomeadamente, nas AEC's do 1.º Ciclo, que têm o seu início muito tardiamente; as instalações carecem de obras de requalificação e têm falta de material didáctico para o ensino-aprendizagem.

Quanto ao Assessor pedagógico, este apenas dá apoio em termos de legislação, e dá também pareceres relativamente a matérias que possam surgir quer ao nível de novas directrizes por parte do ME, quer em termos de documentos emanados pelo CP. No entanto, de acordo com a sua entrevista, não parecem existir planos de acção, com objectivos definidos e hierarquizados, nem tão pouco uma cultura de envolvimento e de responsabilização dos diferentes actores e da comunidade escolar e educativa.

Em relação à Representante dos auxiliares, é efectiva na escola há 13 anos. Segundo o seu discurso, há um bom relacionamento dos funcionários com os professores, alunos e pais. No entanto, demonstra insatisfação, devido a uma postura mais interventiva, por parte da liderança de topo no seu trabalho.

Quanto aos documentos estruturantes do Agrupamento (PAA, PE e RI), não foram construídos de forma suficientemente participada, uma vez que o pessoal não-docente não revela evidências de apropriação destes documentos, não havendo práticas visíveis da participação destes, na sua construção.

Finalmente, a população escolar, apesar de ser oriunda de um contexto social cheio de fragilidades, sustenta uma boa relação escola-família e não hostiliza o exercício de autoridade da escola. A Associação de Pais, segundo a sua Representante, é empenhada e bastante identificada com o Agrupamento, apesar de contar com poucos associados, esforça-se por colaborar⁵⁰.

⁴⁹ Três registos escritos ao longo de um ano lectivo.

⁵⁰ Ver apêndice n.º 6.

Conclusões

Perceber a dinâmica de uma organização não é tarefa fácil dada a multiplicidade de agentes que nela trabalha, a variedade de concepções e valores e mais ainda quando se considera o contexto educativo. Várias visões e percepções do ensino, da eficácia organizacional ou ainda do estilo de liderança mais adequado ao contexto são algumas das variáveis que, de facto, podem influenciar toda esta referida dinâmica.

Assim, em primeiro lugar, foi nossa preocupação fazer um levantamento exaustivo de bibliografia existente, tanto portuguesa como estrangeira que nos pudesse servir de sustentação às indagações que pretendemos fazer acerca da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa, cujo estilo de liderança nos processos de decisão nos propusemos analisar. A literatura consultada apresenta a organização como passível de ser analisada à luz de diferentes modelos/perspectivas nomeadamente a perspectiva da cultura organizacional, o modelo burocrático, o político (ou de arena), ou ainda o da anarquia organizada. Subjacente a esta diferenciação conceptual está a perspectiva da cultura organizacional que permite a identificação da escola, nas suas particularidades, espelho, igualmente, do estilo de gestão e liderança que lhe são aplicadas. Liderança? Outras concepções e aplicação lhe são atribuídas uma vez que cada líder tem o seu modo de ser, de actuar em contexto hierárquico: Estilo Autoritário, Democrático ou “Laissez-faire”, dos Estudos da Universidade de Ohio; Autoritário Coercivo, Autoritário Benevolente, Consultivo e Participativo de Likert (1987) ou mais interpessoal, mais administrativo ou mais político (Ball, 1989). Outros autores, por exemplo Savoie (1987), defendem ainda a distinção entre os modos de influência na organização: o poder, a liderança e o carisma. De acordo com o implementado na organização, o processo de decisão será mais ou menos participado, o estilo de liderança mais ou menos centralizado/unipessoal.

Estas foram as bases do nosso questionamento, dos nossos objectivos de estudo... Nos próximos parágrafos, procuraremos responder às perguntas de partidas que colocámos, e atingir os objectivos a que nos propusemos. Assim, retomaremos o conteúdo das fontes de informação que recolhemos, bem como o suporte teórico que apresentámos nos capítulos I e II da presente dissertação e outro demais; procuraremos fazer o paralelismo com resultados de outros estudos feitos na área, para tentarmos fundamentar as conclusões que tiramos.

Antes de iniciarmos as considerações finais do presente estudo, recordemos o âmbito dos objectivos traçados e das perguntas de partida que elaborámos: i) a liderança, ii) a decisão e iii) a autonomia. Assim, exploraremos as referidas temáticas, tendo em conta o contexto educativo em que foram recolhidos os dados. De facto, é importante salientar que todas as situações devem ser contextualizadas, uma vez que muitas delas são o resultado de cruzamento de muitas variáveis tanto

personais como contextuais; isto é, as decisões tomadas e as posturas assumidas são, geralmente, fruto de dadas situações, com vista à promoção do desenvolvimento da acção organizativa. Tal como aponta Mintzberg (1995), o administrador profissional passa muito tempo a resolver problemas que surgem na estrutura.

Tomar decisões parece, de acordo com os testemunhos dos entrevistados e dos documentos internos analisados, que é a tarefa principal do órgão de gestão, principalmente da sua Presidente. De facto, ao longo da análise dos dados, verificamos que, muito embora o CE se assumia como um órgão colegial, esta centralização é real. Porém, de destacar que esta não é necessariamente sinónimo de “imposição” mas pode ser tida, em dadas situações, como forma de agilizar procedimentos.

Muito embora haja referência à auscultação de chefias intermédias e Conselhos de várias ordens (pedagógico, de docentes...), na prática, constata-se que as opiniões transmitidas nem sempre são tomadas em linha de conta, uma vez que a tomada de posição face a determinadas questões acaba por ser unipessoal.

Quanto a assuntos ligados à gestão pedagógica, outras decisões surgem como sendo ilustrativas da centralização do processo de tomada de decisão, aparecendo sob forma de circulares, convocatórias ou avisos, manifestando falta de colaboração com as chefias intermédias.

Relativamente à colaboração externa, verificamos ainda que esta se apresenta deficitária. Tal situação leva-nos a reflectir acerca da dinâmica e noção de Agrupamento: se este é concebido como uma unidade vertical, não deveria, a Autarquia, ter um impacto mais significativo no seu funcionamento e não ser restrito à parte logística/material das escolas do 1º Ciclo/JI e ao nível da contratação do pessoal não-docente⁵¹ e docentes das AEC's? Não poderia, eventualmente, ser agente promotor de iniciativas culturais e outras (projectos, ..)?

Deste modo, embora a Escola E.B.2/3 Rio Sousa se afaste em alguns aspectos do definido para o modelo burocrático das organizações, e de acordo com Teixeira (1995), podemos afirmar que ela se identifica muito com o referido modelo uma vez que, e indo ao encontro da realidade escolar portuguesa, tem a presença inequívoca de três elementos burocráticos da organização escolar: i) as regras estabelecidas sobre os processos de avaliação dos alunos⁵²; ii) a implementação de um currículo escolar nacional e iii) o recrutamento, por concurso documental, do pessoal docente cujo factor antiguidade é determinante.

⁵¹ Também intervém na avaliação do pessoal não docente.

⁵² Normas definidas pelo RI.

Pelo exposto anteriormente, podemos deduzir, sem querer com isso assumir uma visão crítica em relação ao facto⁵³, que o poder decisório é muito centralizado, que as lideranças intermédias não parecem funcionar com total eficácia, uma vez que muitas das suas funções/competências passam a ser assumidas pelo órgão de gestão que, tal como referido pelos seus elementos aquando das entrevistas, acaba por ver-se sobrecarregado. No seio desse órgão, destaca-se a predominância da figura da sua Presidente que assina a grande parte dos documentos internos, muito embora alguns deles sejam ou de responsabilidade partilhada ou assinada, em nome dela, por outro elemento do CE, havendo, nestes casos, delegação de poderes. No entanto, pelas palavras dos entrevistados, como referimos no capítulo IV, assiste-se a uma maior atribuição de poderes e de decisão à figura da Presidente. Na pessoa do Vice-Presidente entrevistado, também se verifica concentração de poder de decisão, apesar de este não o assumir tacitamente. Pelas suas palavras, percebe-se o seu domínio de actuação, ao nível da gestão das escolas do 1º Ciclo do Agrupamento, parecendo dominar, mais do que a Presidente, os assuntos ligados a este nível de ensino. Tal poder-se-á dever, em primeiro lugar, à própria representatividade que ele tem no órgão de gestão mas também à influência que possui no seio do CE; este demonstra conhecimentos vastos e fundamentados acerca de toda a dinâmica organizativa, dos seus níveis de autonomia e das relações que mantém com o exterior, assumindo, inclusivamente, uma posição crítica face ao trabalho desenvolvido internamente. Assim, consideramos que este elemento será uma influência importante no processo de decisão.

Dada a tendência centralizadora do poder decisório, não podemos deixar de referir a forma como são avaliados os níveis de autonomia na escola. Em relação ao poder central, a Presidente e o Vice-Presidente, bem como o Assessor, concluíram o que está em vários textos, que esta é apenas “relativa” (Barroso, 1997) visto haver ainda muita centralização ao nível do Ministério da Educação. Destaca-se, porém, a flexibilidade que a Presidente diz ter quando assume uma decisão que possa, eventualmente, causar “infidelidade normativa” (Lima, 1998: 383) mas agiliza processos e adequa-se às situações em concreto; tal como defende Mintzberg (1995: 396), “todo o administrador competente tenta mudar a organização à sua maneira, tenta modificar as suas estratégias para que a organização se possa tornar mais eficiente”. A nível interno, o cenário parece ser idêntico, embora “o controlo” seja feito pelo órgão de gestão.

Com base nestes dados, já podemos traçar o perfil da dinâmica do processo de decisão na Escola E.B. 2/3 Rio Sousa. De facto, verificamos que este processo é muito centralizado no órgão de gestão e particularmente na figura da Presidente, indiciando que, muito embora este Conselho se assuma como colegial, parece assumir um carácter mais unipessoal, próprio da figura do director. Esta constatação

⁵³ “É difícil evitar completamente este factor (isto é, a parcialidade), mas estar ciente dos problemas e o controle constante sobre nós próprios podem ajudar” (Gavron, 1966: 159).

poderá levar-nos a reflectir sobre o processo de transição do Decreto – Lei n.º115-A/1998 para o Decreto – Lei n.º75/2008 que poderia, neste ano lectivo concreto, estar a ser preparado, antecipando as alterações a serem aplicadas. As mesmas constatações foram feitas por Prais (1990), aquando do seu estudo, pois esta afirma que se observa, no quotidiano das escolas, uma administração centralizadora e burocrática da instituição escolar. De realçar, porém o impacto que o Vice-Presidente parece assumir no processo de decisão, inversamente aos restantes entrevistados, que não se assumem como muito influentes, mesmo quando auscultados. Desta forma, a participação da comunidade, embora pedida e auscultada, não parece ser muito vinculativa, remetendo-nos para uma eventual falta de eficácia das unidades educativas, ou de autonomia por parte das mesmas. Porém, e de acordo com a legislação, o CP é o órgão onde as decisões são finalmente assumidas e aprovadas para serem executadas na Escola; de salientar porém que a Presidente desse órgão também o é do CE e que, pelo teor das entrevistas, se verifica que essas reuniões são, muitas vezes, momentos de transmissão de informação mais do que um momento de partilha, de debate e negociação de ideias/decisões e de construção de uma estratégia comum. Mais se acrescenta o facto de a investigadora deste estudo ter assistido apenas a uma reunião⁵⁴, na qual se deu uma confrontação de ideias, o que foi considerado, posteriormente, em conversa informal, como menos positivo, pelos Presidente e Vice-Presidente da Escola. Assim, podemos dizer que as decisões, mais de carácter pedagógico e disciplinar, são tomadas em reuniões em sede própria ou de forma mais informal, aquando da ocorrência da situação a ser resolvida; desta forma podem surgir decisões diversas para assuntos semelhantes⁵⁵; dado que não há uma organização formal do processo decisório; isto é, as decisões são, muitas vezes, tomadas “na hora”. Rocha (1996) defende que, no processo da decisão, o caminho a seguir, relativamente ao tempo, é o que for mais célere, de entre os possíveis que satisfaçam igualmente os critérios de qualidade e aceitação. No entanto, questionamos: o ideal não seria que estas fossem tomadas após maturação do assunto e um debate de ideias, no seio do órgão de gestão e outros demais?

Considerado este perfil, podemos enquadrar o processo decisório no quadro conceptual, defendido por vários autores, do modelo da Anarquia Organizada quando se verifica a variedade de objectivos inconsistentes e mal definidos, a tecnologia pouco clara, baseada nos procedimentos do ensaio e erro e a participação fluida dos membros. Estas características introduzem muita ambiguidade na acção organizacional, em especial nos processos decisórios e na activação da participação dos actores, na medida em que os objectivos não são claros, consistentes nem partilhados e as percepções da realidade são muito variadas (Cohen, March e Olsen, 1972; Lima, 2003). Finalmente, podemos então referir que esta realidade interfere no processo de autonomização das estruturas intermédias e

⁵⁴ Esta presença foi devidamente autorizada pelos elementos do referido Conselho.

⁵⁵ Este facto é verificável pelos avisos que são feitos, para situações semelhantes, dos quais constam posições diferentes bem como um tipo de linguagem também diferente (avisos 32 e 33).

favorece o de centralização do processo decisório e do poder. De acordo com Prais (1990), defendemos que directrizes e linhas operacionais deveriam ser definidas, dando prioridade à descentralização, articulação e autonomia das diferentes instâncias da administração educacional, o que significa democratizar o processo pedagógico e a infra-estrutura que o suporta. No entanto, também se assume, na linha de pensamento da mesma autora, que se o órgão colegial é entendido como instância de análise e decisão de questões relativas ao processo educacional, torna-se evidente que ao mesmo compete as deliberações a respeito da proposta educativa a ser concretizada pela escola.

A par destas questões – processo decisório, autonomia – surge, necessariamente, a relativa à liderança, ao estilo de liderança associado às práticas levadas a cabo na organização escolar em estudo. Desta forma, e dando cumprimento aos objectivos traçados para a presente investigação, passaremos a analisá-lo, tentando, por um lado, evidenciá-lo através dos dados recolhidos bem como enquadrá-lo num quadro conceptual. Muitas das evidências recolhidas já foram alvo de análise para a compreensão do processo decisório, e motivo para comentários acerca do estilo de liderança, embora de forma pontual. Assim, nos próximos parágrafos, optamos por não retomar estes dados mas antes completá-los com outros demais e deles retirar algumas ilações.

Antes de mais, e pelo exposto anteriormente quanto ao perfil do órgão de gestão, consideramos que o estilo de liderança desenvolvido na Escola E.B. 2/3 Rio Sousa é, de acordo com o quadro conceptual de Likert (1987), um Estilo Autoritário Benevolente - sistema em que existe já alguma consulta e delegação e, a par das “ameaças”, existem também recompensas. As consequências são semelhantes às dos Sistema Autoritário Coercivo, embora menos intensas. Recordamos que este é implementado em organizações com alguma tecnologia e mão-de-obra mais especializada. Mas, é também um estilo interpessoal (Ball, 1995), que privilegia os contactos informais de comunicação e consulta. Dele decorrem relações que se desejam abertas, horizontais e informais, assentes em relações pessoais de confiança. Porém, porque se desprezam ou minimizam as estruturas, procedimentos e métodos formais em matérias de interesse substancial, gera-se uma relação vertical subtil que é implicitamente aceite por quem manda e por quem obedece. Ocorre uma espécie de cumplicidade recíproca, por razões obviamente diferentes. As fontes do poder tornam-se invisíveis e, por isso, mais eficazes. O poder concentra-se no director que é, simultaneamente, afável, pragmático e despótico. Há geralmente, neste estilo, uma espécie de feudalismo oculto. Reconhece-se também características do estilo administrativo (também chamado burocrático), definido pelo mesmo autor.

Retomando a primeira classificação, esta é sustentada pelo teor tanto das entrevistas, que apontam para contactos informais, nomeadamente com a Autarquia, bem como ao nível do trabalho e dinâmica do próprio CE que se organiza de forma também ela informal. De facto, apenas existe, por

exemplo, uma única convocatória de reunião de trabalho do referido órgão⁵⁶ (apêndice 8c: convocatória 38) muito embora as outras estruturas as tenham. Para além disso, consideramos ainda que o facto de as estruturas intermédias, nomeadamente os Departamentos e Conselhos não serem sempre eficazes e as suas posições pouco vinculativas, é um indicador de uma certa desvalorização/minimização dessas estruturas por parte da Presidente do CE que acaba por fazer valer a sua tomada de decisão. Todavia, não se pretende defender a ideia de que não há abertura por parte da Presidente do CE pois a participação e auscultação, tal como referimos noutros capítulos, é solicitada (apêndice 8d: aviso 44, no qual consta o convite à participação na elaboração do RI). Assim, as ordens são transmitidas através de documentos internos e cumpridas pela comunidade, havendo, desta forma, e como já referimos, “uma relação vertical subtil” (Ball, 1989). Esta acaba por ser positiva, pois, e de acordo com conversas informais tidas no decorrer da investigação, a maioria da comunidade vê, na Presidente do CE, competência e eficácia, promovendo a “obediência” e aceitação das indicações, apesar de, às vezes, os termos dos avisos não serem sempre muito cordiais, deixando estes até entender um clima de falta de colaboração por parte dos docentes (apêndice 8d: avisos 15, 16 e 41⁵⁷). Esta situação também se verificou numa posição com funcionários, mais concretamente no âmbito da sua participação no processo de Auto-avaliação de Agrupamento. De facto, estes deviam participar, de forma voluntária no processo, no entanto, dadas reacções negativas tidas, informalmente, à referida participação⁵⁸, esta passou a ter um carácter obrigatório, dando origem a uma convocatória formal (apêndice 8c: convocatória 33). Outras convocatórias demonstram ainda o impacto que a Presidente do CE tem no funcionamento da organização escolar, uma vez que é dela a tomada de decisão para a realização de sessões de trabalho, por forma a inteirar-se do que se passa na escola, como forma de controlo/monitorização (apêndice 8c: convocatórias 34, 60, 61). A título de exemplo, refere-se ainda o comunicado 4⁵⁹ (apêndice 8a) que veicula uma ordem, deixando transparecer uma atitude algo despótica. Esta caracterização da liderança leva-nos a associá-la também ao estilo político, na sua vertente autoritária⁶⁰ pois, há uma tendência para a imposição mais do que para a negociação.

⁵⁶ Salienta-se, a este respeito, que esta surgiu depois de a investigadora a ter solicitado, tendo havido a referência, por parte do/a Presidente que tal não era prática comum.

⁵⁷ **Na circular 15**, avisando sobre uma actividade desenvolvida por um grupo de alunos, lê-se: “pede-se a compreensão dos professores...”. **Na circular 16**, acerca de um procedimento no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, lê-se “Queiram proceder em conformidade, conforme se impõe!”. **Na circular 41**, acerca de uma actividade ligada às comemorações do Dia de S. Valentim, lê-se: “Agradecemos, desde já, toda a boa vontade num dia tão especial como este”.

⁵⁸ Esclarece-se que a reacção negativa deveu-se ao horário pós-laboral estabelecido para a recolha de opiniões (com base num inquérito).

⁵⁹ No comunicado lê-se: “Solicita-se aos senhores professores que não deixem os alunos sair, a meio das aulas para irem à casa de banho. Constata-se que durante esse período, os alunos vão ao bufete comer. Certos da vossa melhor compreensão!”

⁶⁰ O termo é do autor. Como investigadores, consideramos que não espelha nem o perfil traçado para a tipologia nem retrata a prática real verificada na escola estudada, muito embora algumas características do modelo lhes possam ser atribuídas.

Por outro lado, tanto alguns funcionários como professores e alunos vêem, nalgumas situações, reconhecido o seu trabalho e mérito, em comunicados (1, 2, 3, 5, 6 e 7 - apêndice 8a), o que promove satisfação por parte dos subalternos. No entanto, o facto de o mesmo procedimento não ter sido feito para todas as actividades desenvolvidas na organização escolar pode, eventualmente, ter causado desmotivação por parte de quem as desenvolveu. Desta forma, a liderança deixa transparecer critérios pouco claros para esta tomada de posição/atitude, podendo despoletar a sensação de uma certa parcialidade, na comunidade, baseado nas relações de amizade/simpatia criadas, sendo eventualmente interpretada como um acto de “cumplicidade” (Ball, 1989). Esta simultaneidade entre a horizontalidade e verticalidade de relações também se deve, na nossa opinião, àquilo que House (1977) classifica de liderança carismática. De acordo com este autor, existe um conjunto de traços de personalidade que estão presentes em todas as situações de liderança e que são, por esta, requeridos. Fluidez verbal, sociabilidade, ascendência, motivação pelo sucesso, iniciativa, responsabilidade, auto-afirmação, energia, etc... constituem algumas das características do líder que, junto dos liderados, promovem afeição, aceitação, obediência quase incondicional e até envolvimento emocional com o líder e seus objectivos. Stoner e Freeman (1995: 345-346) também se debruçam sobre a teoria dos traços e realçam o facto de as características de um líder eficaz se situarem mais ao nível do que ele faz da capacidade que ele tem de “usar métodos de supervisão adequados à situação específica” mais do que ao nível do que ele é, das suas características pessoais. Aliás, estes autores referem ainda que os traços não são inatos e “podem ser *resultados*, ao invés de *causas* da capacidade de liderança” (id.) uma vez que os indivíduos podem tornar-se mais eficazes, decididos e autoconfiantes depois de assumirem as posições de liderança e de estes comportamentos serem aprendidos, treinados.

Esta situação é a verificada na Escola Básica 2/3 de Rio Sousa; isto é, e voltando às ideias de Ball (1989), as fontes do poder tornam-se invisíveis e, por isso, eficazes. O poder concentra-se no director que é simultaneamente afável, pragmático e despótico. De salientar ainda, que, estando a analisar uma organização hierárquica, não podemos esquecer que as bases influenciam o topo e vice-versa; de facto o estilo de liderança deve adaptar-se às características dos subalternos (a sua maturidade, a sua competência), sendo mais ou menos autoritário (Hersey e Blanchard, 1977).

Porém, “o ambiente familiar” revelado pelos entrevistados e que caracteriza a dinâmica da organização em estudo, também deixa transparecer abertura, horizontalidade e informalidade nas relações, assentes em relações pessoais e de confiança. Tal é corroborado pela nomeação de certos cargos na instituição a qual, de acordo com documentos recolhidos, não parece ter sido debatida ou assente em critérios de eficácia ou formação mas antes numa relação de confiança (por exemplo, as assessorias pedagógicas⁶¹, algumas coordenações⁶²...), muito embora se admita a possibilidade de ter

⁶¹ Na convocatória 5 lê-se: “Convoca-se os elementos do CGT para a constituição da Assessoria Pedagógica (...)”. Não refere que houve a definição de um perfil, ou características e/ou qualidades.

sido analisado o perfil profissional dos seleccionados, com base na experiência desenvolvida e nos conhecimentos que o órgão de gestão tem dos mesmos.

Quanto às características que a liderança assume do estilo administrativo, estas situam-se ao nível da organização burocrática, apesar de não a sobrevalorizar em demasia, tal como defende o modelo. De facto, há a preocupação de organizar convocatórias, actas e registos formais, para além de ter os documentos norteadores da prática lectiva e organizacional, devidamente formulados (PE; PAA; RI). É óbvio que a investigadora tem noção de que esta não é uma opção deliberada do órgão de gestão, nem uma prática particular do contexto do estudo mas um imperativo legal, imposto pela tutela. Conclui-se, no entanto, que desta tipologia de estilo, apenas ressalta a que diz respeito à obediência pelos normativos.

Foi ainda nossa intenção analisar o estilo de liderança da Escola E.B.2/3 Rio Sousa, à luz da conceptualização defendida por Blase e Andreson (1995) – modelo da liderança micropolítica -, uma vez que verificámos que as ideias eram complementares. De facto, tal como apresentado no capítulo I, estes autores apresentam uma tipologia da qual se destaca a denominada por “transaccional fechada” por reflectir algumas das características da liderança da escola em estudo. Deste modo, esta poderá ser designada de tipo autoritário⁶³, com a tendência, por parte do líder, a concentrar o exercício do poder na sua pessoa, recorrendo à autoridade formal para impor as soluções que julga adequadas à manutenção da ordem instituída e/ou à ordem decretada. Assim, há tendência para a adopção de procedimentos baseados em reduzidas negociações, definindo as regras do jogo que supõe claras e unívocas, procurando controlar, usando as estruturas. Pois, consideramos que a liderança estudada se revê nestas características do modelo, quando concentra, em si, o processo decisório, muito embora haja auscultação das estruturas – entenda-se unidades educativas intermédias – sem, no entanto, valorizar sempre o seu contributo.

Pelo exposto anteriormente, verifica-se que não há uma associação clara, inequívoca e total a um estilo de liderança dos traçados por Ball, uma vez que a liderança da Escola E.B.2/3 Rio Sousa reúne, em si, características dos diferentes estilos. Assim poder-se-á dizer que esta não se aplica a um quadro conceptual muito definido mas que as suas características e práticas oscilam entre vários estilos, fazendo dela uma liderança peculiar e individual. Pois, há, no nosso entender, um desfasamento entre quadros teóricos muito estanques e uma prática, uma realidade, mais fluida que dificulta a possibilidade de se saber exactamente o que é a liderança organizacional escolar e o que se deve entender por líder escolar. Em suma, ao admitirmos que a liderança não é tanto algo que se faz às pessoas mas,

⁶² À excepção dos Departamentos Curriculares cuja nomeação dependeu da titularidade do docente.

⁶³ O termo é dos autores.

sobretudo, com elas, é fácil aceitar que não há, em absoluto, um melhor estilo de liderança (Rocha, 1996).

Respondidas as questões de partida que colocámos, reflectiremos de seguida, acerca das limitações deste estudo, mas também dos aspectos positivos que este acarretou tanto para nós como, eventualmente, para o panorama da investigação, na área da Administração Educacional, em Portugal. Finalmente, procuraremos deixar algumas pistas de estudo e de investigação que nos surgiram, como pertinentes, ao longo de todo o processo da presente investigação.

Em primeiro lugar, então, queremos referir as limitações deste estudo. De facto, sentimos, ao longo da investigação, a falta de tempo para desenvolver uma metodologia que pudesse completar ainda mais os dados apresentados e enriquecer os resultados averiguados. Isto é, sentimos que se tivéssemos entrevistado outros agentes da organização, nomeadamente Coordenadores de Departamentos/Ciclo bem como professores – com tempo de serviço diferente, e de permanência variada na instituição – poderíamos ter tido mais uma visão, e com certeza complementar, sobre a realidade que analisámos. Por outro lado, o facto de não termos feito observação directa dentro do Gabinete de trabalho do CE também não nos permitiu “identificar e caracterizar as relações de poder, que ocorrem no interior do CE, entre os diferentes actores⁶⁴”. Tal aconteceu uma vez que sentimos que poderíamos estar a invadir, em demasia, a “privacidade profissional” do órgão de gestão que colaborou connosco em todas as situações, nunca negando documentos solicitados e, inclusivamente, contribuindo de forma substancial para a compreensão dos processos e das dinâmicas, tanto ao nível das entrevistas como com conversas informais. Também sentimos a falta de ter feito observação directa de reuniões de Departamento/Ciclo (sem serem as do nosso) e de DT⁶⁵, para conseguir avaliar, de forma mais eficaz, o estilo das lideranças intermédias, a sua eficácia e o modo como desempenhavam as suas funções, a fim de verificar se estas eram, ou não, promotoras da participação dos agentes educativos. Ainda ao nível da metodologia, consideramos que se tivesse havido mais tempo, teria sido benéfico, para além das recolhas de informação que foram feitas, recolher outras demais, com base em questionários quantitativos, para se proceder ao cruzamento entre dados quantitativos e qualitativos. Finalmente, algum embaraço sentido tanto ao longo da análise dos dados como na redacção da presente dissertação, prende-se com o facto de estarmos a desempenhar funções docentes na escola em estudo o que, por vezes, dificultou o distanciamento e imparcialidade que a investigação exigiu e que foi cumprido; com efeito, o conhecimento que se tem das pessoas e do contexto é, por um lado uma mais-valia para a compreensão da dinâmica organizativa mas, por outro,

⁶⁴ Objectivo traçado e patente no capítulo III, o qual não se conseguiu atingir.

⁶⁵ Teria sido, igualmente, enriquecedor se tivesse sido possível assistir a reuniões (informais) de funcionários, durante as quais fossem debatidas questões ligadas à Organização.

as relações de amizade que se criam são também um factor dificultoso de uma visão crítica, objectiva e isenta que procurámos sempre assumir.

Em segundo lugar, queremos também realçar os aspectos positivos da presente investigação tanto para os ganhos pessoais e profissionais como para o contributo do enriquecimento da investigação em Portugal.

A nível profissional e pessoal, os ganhos são inegáveis uma vez que esta experiência de investigação permitiu desenvolver competências pouco treinadas, até então: competências de análise da literatura, de gestão do tempo, do controlo da dimensão emotiva face às evidências... No âmbito mais específico do tema em análise, este trabalho permitiu que tivéssemos um maior entendimento da Escola como Organização, tanto em termos burocráticos e legais mas também das dinâmicas interpessoais que se criam no seio da gestão do processo de decisão e do poder. Permitiu ainda que entendéssemos, de forma mais rigorosa e fundamentada, algo que concebíamos já como uma realidade: a complexidade dos cargos no seio de um órgão de gestão. Esta constatação leva-nos a reflectir, em termos teóricos, acerca do acréscimo, ou não, de dificuldade do desempenho das funções que a implementação do Decreto – Lei n.º75/2008 acarreta. Nesta sequência, consideramos essencial a qualificação e formação dos Directores para os cargos, uma vez que o perfil e as competências tanto pessoais (e.g. gestão do pessoal, capacidade de negociação e de mediação ...) como profissionais poderão ser as condições essenciais para o sucesso da gestão e liderança da instituição. De facto, a natureza complexa das tarefas do director levanta a questão da sua preparação e formação específica para o respectivo desempenho, questão tanto mais importante quanto é de admitir que esse seja um factor relevante na forma como o próprio percebe e constrói os seus papéis. O entendimento parece ser o de que, mais do que profissionalizar a gestão, importa qualificar os professores neste domínio, no sentido de garantir boas formas de coordenação da acção pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das escolas e o primado da justiça e da equidade do serviço público de educação (Barroso, 2005a).

Reportando-nos às conclusões que tirámos neste estudo, em particular no caso da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa, gostaríamos de reflectir acerca de vias de melhoria/rentabilização do trabalho realizado. Verificada a fraca participação dos diferentes agentes, questionamos acerca do modo como se poderia reverter esta situação (tanto com a Autarquia como com a Comunidade Educativa). Por um lado, mantendo uma ligação mais estreita, formal e institucionalizada com a primeira, com reuniões mais regulares, procurando um maior envolvimento e responsabilização; com a segunda, fomentá-la de diversos modos. Assim, sugerimos a criação de um espaço de conversação, negociação, mediação e decisão que podia ser consubstanciado na criação de um fórum ou de um blogue on-line ou ainda numa maior eficácia da dinâmica dos Departamentos, levando à discussão temáticas não só ligadas à dinâmica pedagógica mas a outras demais. A atribuição dos cargos também devia obedecer a critérios

definidos para o perfil ideal para o desempenho das funções, muito embora saibamos que tal não vai ao encontro dos normativos legais que impõem a titularidade para a assumpção dos mesmos. Todavia, e visto haver essa indicação normativa, questionamos então acerca do modo como se poderia tornar mais rentável, produtivo o trabalho das lideranças intermédias. Sugerimos, a esse respeito, reuniões mensais só com os Coordenadores por forma a ouvir o feedback de cada Departamento acerca das diferentes questões debatidas, em vez de haver, por parte do órgão de gestão, apenas acesso às actas que, às vezes, não chegam às suas mãos em tempo útil de se considerar as opiniões.

Com os alunos, a criação de uma associação de estudantes poderia ser um veículo promotor de uma maior participação dos mesmos⁶⁶. Ainda ao nível da participação dos funcionários, e uma vez que se verificou pela entrevista realizada à sua Representante que esta é limitada também pelo facto de não lhes chegar a informação, dever-se-ia promover reuniões regulares e formais entre o órgão de gestão e o corpo não-docente bem como solicitar que estes se organizem também nesse sentido; isto é, que façam reuniões de trabalho entre eles durante as quais as diversas questões fossem debatidas e discutidas. Assim, teriam um espaço de recepção da informação por um lado, e de debate de ideias por outro uma vez que se quer que toda a comunidade participe mais activa e produtivamente na organização da escola.

Finalmente, consideramos que o *timing*, a oportunidade deste estudo foram também um dos aspectos positivos uma vez que, estando num ano de transição entre dois modelos de gestão, este assume-se como um balanço, uma perspectiva de um trabalho realizado, e uma reflexão profícua tanto para a investigadora e para o seu campo de investigação mas também para a escola onde foi realizado o estudo, uma vez que, através dele, poderá posicionar-se criticamente face ao trabalho que desenvolveu, tendo a perspectiva do olhar “do outro”, e podendo, desta forma, alterar e melhorar aquilo que considerar menos positivos e maximizar o que é tido como uma prática adequada. A esse respeito, salientar e agradecer toda a abertura que o órgão de gestão demonstrou e proporcionou à investigadora; realçar o facto de ter evidenciado sempre a vontade de contribuir para a realização deste estudo como forma de analisar, também o trabalho desenvolvido na instituição e como forma de perceber os aspectos melhor ou pior conseguidos.

Finalmente, gostaríamos de deixar algumas sugestões de investigações que poderiam tornar-se como um contributo para o *background* do campo de análise da Administração Educacional.

Dando seguimento ao presente estudo, consideramos que seria interessante voltar a estudar o mesmo contexto educativo, depois de implementado o DL 75/2008. De facto, comparar e averiguar até que ponto toda a dinâmica organizacional sofreu, ou não, alterações. Mais pertinente ainda se tornaria

⁶⁶ Sabemos que, no decorrer do ano, foi encetada esta iniciativa, a conselho da Avaliação Externa (ver convocatórias 35 e 36 – apêndice 8c).

uma vez que sabemos⁶⁷ que foi eleita para Directora a mesma pessoa que desempenhava os cargos de Presidente do CE e que manteve, quase na íntegra, a equipa que o constituía. Para além disso, estudos comparativos entre escolas públicas e privadas, escolas de meios rurais com outras em contexto urbanos seriam também elucidativos da divergência de práticas e potenciadores da compreensão das mesmas em contexto nacional.

Concluindo a presente dissertação de mestrado, gostaríamos ainda de referir que a curiosidade, a paciência e a objectividade (adaptado de Christensen, 1985; cit por Almeida & Freire, 2003) nortearam todo o nosso trabalho. Pois, procurámos manter uma postura de constante questionamento; ser paciente face a um trabalho moroso, perante o esforço que a organização desta investigação exigiu bem como face à possibilidade dos resultados não traduzirem o investimento pessoal realizado. Objectividade foi o nosso lema, dado o contexto em que nos encontrávamos, procurando não deixar interferir, nas análises e comentários, a carga emotiva.

⁶⁷ À data da conclusão da presente dissertação, o processo de eleição já tinha sido concluído.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social – democrata – um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), pp. 103-137.

AFONSO, Almerindo. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo na Sala de Aula*. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

AFONSO, Natércio (1992). Análise política das organizações escolares. In *Aprender*, 15, 42-49.

AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. Abordagem Política em Administração Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALBARELLO, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALMEIDA, I. S. (2005). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar: Conceitos e Práticas*. Ministério da Educação: DGIDC.

ALMEIDA, Leandro e FREIRE, Teresa (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilibrios.

ALVES, J. M. (1999). Autonomia, Participação e Liderança. In CARVALHO, A. et al. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: ASA.

ALVES-PINTO (1983), *L'Entrée à L'Université au Portugal. Un Essai D'une Approche Systémique en Éducation*. Tours, Université François Rabelais (Tese polic.)

ANDERSON, G. L. et al. (1994). *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practionner Research*. Califórnia: Corwin Press, Inc.

ANGUS, L. (2001). Participación democrática o gestión del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. In John Smith (ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid.

BACHARACH, Samuel B. et al. (1990). The dimensionality of decision and participation in educational organizations: the value of a multi-domain evaluative approach. In *Educational Administration Quarterly*, 26, (2), 126-167.

BACHARACH, Samuel B. & LAWLER, E. J. (1980). *Power and Politics in Organizations: The Social Psychology of Conflict, Coalitions and Bargaining*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BACHARACH, Samuel B. (1988). Notes on a Political Theory of Educational Organizations. A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 277-288.

- BALDRIDGE, J. Victor (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley & Sons.
- BALDRIDGE, J. Victor et al (1978). *Policy Making and Effective Leadership. A National Study of Complex Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BALL, Stephen (1987). *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London: Methuen.
- BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós/MEC, S.A., pp. 97-123.
- BALL, Stephen (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In L. H. DA SILVA (Coord.), *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes.
- BARDIN, Laurence (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARNABÉ, Clemont et GIRARD Hermann (1987). *Administration Scolaire – Théorie et Pratique*. Gaëtan Morin Éditeur.
- BARNARD, Chester (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 volumes).
- BARROSO, João (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- BARROSO, João (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas – Estudo prévio...* Lisboa: (Doc. Pol.).
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1998). “Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”. *Revista Colóquio/ Educação e Sociedade*, n.º 4 (nova série) – Outubro 1998. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 32-58.
- BARROSO, João (1998a). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: ME/IE.
- BARROSO, João (1998b). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.º 4, Out., pp. 32-58.
- BARROSO, João (1999a). “A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal”. In João Barroso (org.). *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa, EDUCA (FPCE), pp. 129-142.
- BARROSO, João (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12, 3, pp. 9-33.

BARROSO, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*

BARROSO, João (2005a). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, João (2005b). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 423-442.

BARROSO, João (2005c). A autonomia das escolas. Retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. *Conferência "A Autonomia das Escolas"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BASS, B.M. (1990). *Handbook of Leadership: a Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.

BASSEY, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

BATES, Richard J. (1987). "Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration". In *Educational Administration Quarterly*, Vol. 23, n.º4, pp. 79-115.

BECHER, T. (1988). Principles and Politics: an Interpretative Framework for University Management. A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 317-327.

BELL, Judith (2002). *Como realizar projectos de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

BELL, Judith et al. (1984). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row Publishers.

BELL, L. A. (1980). "The School as an Organization: a re-appraisal". *British Journal of Sociology of Education*, Vol 1, nº2, pp. 183-192.

BENDIX, R. (1960). Max Weber: an Intellectual Portrait. Garden City, New York, Doubleday, pp. 294-300. BEST, J. (1981). *Como investigar en educación*. (3.ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.

BENNIS, Warren & NANUS, Burt (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row.

BIDWELL, Charles E. (1965). "The School as a Formal Organization". In James G. March (ed). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally & Company, pp.972-1022

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

BLASE, Joseph. & ANDERSON, Cary. (1995). *The micropolitics of educational leadership – From power to empowerment*. New York: Cassel.

BLASE, Joseph. (ed.) (1991). *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*. Newbury Park: Sage.

- BLAU, P. M. & SCOTT, R. W. (1979). *Organizações Formais. Uma Abordagem Comparativa*. São Paulo: Editora Atlas, S.A. (Tradução da Obra original de 1962).
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BRIGGS, A. R. J.; BUSH, T. & MIDDLEWOOD, D. (2006). From immersion to establishment. The challenges facing new school heads and the role of 'New Visions' in resolving them. *Cambridge Journal of Education*, 36, 2, pp. 257-276.
- BRYMAN, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. London: Unwin Hyman.
- BRYMAN, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNET & BORDELEAU (1987). "Le rôle du Leadership". In *Administration Scolaire: Théorie et Pratique* (1987), dir. Clermont Barnabé & Hermann C. Girard. Chicoutimi : Gaetan Morin, (pp. 363-374).
- BUSH, Tony. & COLEMAN, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London, Paul Chapman Publishing.
- BUSH, Tony. (1986). *Theories of Educational Administration*. London: Harper & Row.

C

- CAA (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho de Acompanhamento e Avaliação.
- CAMPOS, E. (Org., int e trad.) (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CANAVARRO, J. M. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CHIAVENATO, Idalberto (1986). *Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Atlas (Ed. Compacta).
- CLEGG Stewart (1981). "Organization and Control". *Administrative Science Quarterly*, nº26, pp. 542-562.
- COHEN, M.; MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). "A Garbage Can Model of Organizational Choice". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, nº 1, p. 1-25.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. (1988). *Documentos Preparatórios II*. Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (1ª edição), pp.137-170.
- COSTA, Jorge (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- COSTA, Jorge (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto, Edições ASA.
- COUTINHO, C. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- CROZIER, Michel. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le System. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- CROZIER, Michel. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.

D

DOCKRELL, W. B. & HAMILTON, D. (1983). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea S.A. de Editores.

DRUCKER, Peter (1993). *The Effective Executive*. New York: HarperCollins.

DURKHEIM, Émile. (1978). *La Division du Travail Social*. Paris: Presses Universitaires de France.

DUVERGER, M. (1976). *Introduction a la Politique*. PUF.

E

ECO, U. (1991). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

ELLSTRÖM, PerErik. (1983). Four Faces of Educational Organizations. In *Journal of Higher Education*. EUA: Ohio State University Press, vol. 12, pp. 231-241.

ELLSTRÖM, Per-Erik (1984). *Rationality, Anarchy and the Planning of Change in Educational Organizations. A Study of Problem Solving and Planning of Change in Small Work Groups*. Linköping: Linköping University.

ERASMIE, Thord & LIMA, Licínio (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

ESTÊVÃO, Carlos A. V. (1998). "A Agenda Oculta da Gestão da Qualidade Total na Educação". *Organizações de Trabalho*, n.º 20, 51-61.

ESTÊVÃO, Carlos (2000). "Liderança e Democracia: o Público e o Privado". In Jorge Costa et al. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (Actas do 1.º Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar). Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 35-43.

ESTÊVÃO, Carlos (2004). *Educação, Justiça e Autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.

ETZIONI, A. (1975). *A comparative analysis of Complex Organizations*. Londres: Free Press.

EURYDICE (1998). *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994)*. Lisboa: Ministério da Educação, DAPP.

EVERS, C. & LACOMSKI, G. (2000). *Doing Educational Administration: A theory of administrative practice*. New York: Pergamon.

F

FERNANDES, António S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).

FIEDLER, Fred. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

FIEDLER, Fred & CHEMERS, Martin (1984). *Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept* (2nd ed.). New York: Wiley.

FLORES, M. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, vol. 21, n.º 2, pp. 391-412.

FORMOSINHO, João (1987). *Educating for Passivity – A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. Ph. D. Thesis. University of London (policopiado).

FORMOSINHO, João. & FERREIRA, F. (1999). O pragmatismo burocrático: um contributo para o estudo das políticas educativas no quotidiano. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (orgs.). *Educação e Política*. Lisboa: AFIRSE.

FORMOSINHO, João. & MACHADO (1999). A administração das escolas no Portugal democrático. In LAFOND, A. C.; ORTEGA, E. M.; MARIEAU, G.; SKOVSGAARD, J.; FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 99-124.

FOX, D. (1987). *El proceso de Investigacion en Educacion* (2.^a ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

FRENCH, John (1993). *A Formal Theory of Social Power*. New York: Irvington.

FRIEDBERG, Erhard (1988). L' Analyse Sociologique des Organisations, POUR, n° 28. Paris : Grep.

FRIEDBERG, Erhard (1993). *Le Pouvoir et la Règle*. Dynamiques de l'Action Organisée. Paris : Seuil.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRIEDRICH, C. J. (1963). *Man and His Government*. New York: McGraw-Hill.

G

GALBRAITH, John Kenneth. (1983). *Anatomia do Poder*. Lisboa: DIFEL

GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografia y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

GOMES, Rui. (1992). *Culturas organizacionais de escola e identidades profissionais dos professores*. Lisboa: Educa.

GOMES, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa, Educa.

GOMM, R.; HAMMERSLEY, M. & FOSTER, P. (2000). *Case Study Method*. London: Sage.

GRAY, H. L. (1988). "A Perspective on Organizational Theory". In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 142-156.

GREENBERG, J.; BARON, R.A. (1993). *Behavior in Organizations* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

GREENFIELD, William (1995). "Toward a theory of school administration. The centrality of leadership", *Educational Administration Quarterly*, 31: 1.

GRONN Peter (1988). "Talk as the Work: the accomplishment of school administration". In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 228-314.

H

HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como «Ideologia»*. Lisboa: Edições 70 (1.ª ed. Frankfurt, 1968).

HALL, Richard (1971). "O Conceito de Burocracia: Uma Contribuição Empírica". In Edmundo Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores (Tradução Portuguesa de "The Concept of Bureaucracy: Na Empirical Assessment", *The American Journal of Sociology*, Vol. 69, nº1, 1962).

HALL, Richard (1984). *Organizações (Estrutura e Processos)*. Rio de Janeiro.

HAMPTON, David (1983). *Administração Contemporânea – teoria e prática* (2.ª ed.). São Paulo.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. (1988). *Management of organizational Behavior – utilizing human resources* (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

HOUSE, J. (1977). "A 1976 Theory of Charismatic Leadership". In HUNT, J. G. & LARSON, L. L. (eds.). *Leadership: The Cutting Edge*. Carbondale, IL: Southern Illinois, University Press.

HOYLE, Eric. (1988). Micropolitics of Educational Organizations. In A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 255-269.

J

JAGO, A. (1982). Leadership: Perspectives in Theory and Research. *Management Science*, 28, pp. 315-336.

JESUÍNO, Jorge (1987). *Processos de Liderança*, Lisboa: Livros Horizonte.

JESUÍNO, Jorge, PEREIRA, O. & RETO, L. (1989). *Caracterização e Factores de êxito da Liderança em Portugal*. In Relatório de Investigação. Lisboa: ISCTE/IEFP.

K

KATZ, D. & KANH, R. L. (1978). *Psicologia Social das Organizações* (2.ª edição). São Paulo: Editora Atlas.

KOOPMAN, P., BROEKHUIJSEN, J. W. & WIERSMAN, A. (1998). "Complex Decision-Making in Organizations". In DRENTH, THIRRY & WOLFF (eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 2.^a edição, vol. 4. East Sussex, Psychology Press Hove.

KOTTER, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: Free Press.

KVALE, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

L

LA TORRE, A. et al (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Editores.

LAMBERT, Linda (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria: ASCD.

LEITHWOOD, K. A. & RIEHL, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEWIN, Kurt; LIPPITT, Ronald & WHITE, Robert (1939). "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates", in *Journal of Social Psychology*, 10. Heldref Publications, pp. 271-299.

LIKERT, Rensis (1987). *New Patterns of Management*. New York: Garland Pub

LIMA, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima e J. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 127- 159.

LIMA, Licínio. & AFONSO, Almerindo (1995). The promised land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, 47(2), 165-172.

LIMA, Licínio. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.

LIMA, Licínio. (1994). "Inovação e Mudança em Educação de Adultos". In Licínio C. Lima (org.), *Educação de Adultos – Fórum I*. Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, p. 59.

LIMA, Licínio. (1994a). "Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação". In *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, p. 120.

LIMA, Licínio. (1995). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), pp. 57-71.

- LIMA, Licínio. (1998). *A escola como Organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio. (1999). "Autonomia da pedagogia da autonomia". *Inovação*, 12, 65-84.
- LIMA, Licínio. (2003). *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. (2.^a ed.) – São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio. (2003a). O grau zero da autonomia contratualizada. In *Jornal a Página da Educação*, 12 (123) p. 21.
- LIMA, Licínio. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. In *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 7-47.
- LIMA, Licínio. (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: ASA.
- LIMA, Licínio. (2007a). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. F. Chorão Sanches, Feliciano Veiga, Florbela de Sousa & Joaquim Pintassilgo (orgs.). *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio. (2007b). Administração da educação e autonomia das escolas. In Conselho Nacional de Educação, *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 17-77.
- LIMA, Licínio. (2008). *Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de "Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário"*. Assembleia da República: Comissão de Educação e Ciência.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1985). *Naturalist inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- LUNENBURG, Fred & ORNSTEIN, Allan (1999). *Educational Administration – Concepts and Practices* (3th Ed.). Cengage Learnig.
- LUTZ, F. W. (1982). Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, n.º 27, pp. 653-669.

M

- MARCH, J. G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris: Les Éditions d' Organisation.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas.
- MARQUES, M. (1994). *A Decisão Política em Educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional. O caso das Escolas Profissionais*. Porto: Edições Afrontamento.
- MCNEIL, Art & CLEMMER, Jim (1992). *Como liderar (factor crítico de sucesso na gestão da empresa)*. Lisboa: Edições Setenta.

MERTON, R. (1978). "Estrutura Burocrática e Personalidade". In Edmundo Campos (Org., int e trad.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 105-124.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Portal da Educação: ME assina 22 contratos de autonomia com escolas e agrupamentos*.

MINTZBERG, Henry (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.

MINTZBERG, Henry (1979). *The Structuring of Organizations*. New Jersey. Prentice-Hall

MINTZBERG, Henry (1982). *Structure et Dynamic des Organizations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

MINTZBERG, Henry (1983). *La Naturaleza del Trabajo Directivo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

MOISSET, Jean (1987). « La prise de décision en éducation ». In *Administration Scolaire: Théorie et Pratique* (1987), dir. Clermont Barnabé & Hermann C. Girard. Chicoutimi : Gaetan Morin, (pp.69-89).

MORGAN, Gareth (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.

MOSCOVICI, S. (1988). "Notes Towards a Description of Social Representations". In *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 211-250.

MUCZYK, J. P.; REIMANN, B.C. (1987). The case for Directive Leadership. *Academy of Management Executive*, 1 (4), pp. 301-311.

N

NÓVOA, António. (1992). "Para uma análise das instituições escolares". In A. Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Pub. Dom Quixote, pp. 13-43.

P

PACHECO, José. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.

PETERS, T. J.; WATERMAN, R. H. (1982). In *Search of Excellence: Lessons from America's Best-run Companies*. New York: Harper & Row.

PFEFFER, J. (1977). "The Ambiguity of Leadership". In *Academy of Management Review*, 2, pp. 104-112.

PIRES DE LIMA, M. (1987). *O Inquérito Sociológico – Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.

PRAIS, Maria de Lourdes Mello (1990). *Administração Colegiada na Escola Pública*. Campinas: Papirus.

Q

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

REDDIN W. J. (1970). *Managerial Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

RIBEIRO, João Carlos (2007). A Construção do Papel do Presidente da Escola na Regulação Local das Políticas Públicas de Educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 59-66.

ROCHA, Abel (1996). *Projecto Educativo da Escola*. Porto: Edições ASA.

RUSSEL, B. (1938). *Power*. London: Allen and Unwin.

RUTTER, Michael et al. (1980). "Fifteen Thousand Hours". In BUSH, Tony et al. (Ed.). *Approaches to School Management*. London: Harper & Row, pp. 195-209.

S

SÁ, Virgínio (2006). A Abordagem (Neo) Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder. In LIMA, L. (org.) et al. *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: ASA, p.199.

SANTOS SILVA, A. & PINTO, M. J. (1986). "Uma Visão Global sobre as Ciências Sociais". A. SANTOS SILVA & J. M. PINTO (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 7.^a Edição, pp. 9-27.

SANTOS, Boaventura S. (dir.), STOER, S., CORTESÃO, L. & CORREIA, J. A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Edições de Afrontamento.

SARMENTO, Manuel (1993). *A Escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.

SARMENTO, Manuel (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto Editora.

SARMENTO, Manuel (2000a). *Autonomia da Escola: políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

SARMENTO, Manuel (2000b). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

SAVOIE (1987). « La dimension émotive des comportements organisationnels ». In *Administration Scolaire: Théorie et Pratique* (1987), dir. Clermont Barnabé & Hermann C. Girard. Chicoutimi : Gaetan Morin, pp. 47-68.

SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SFEZ, L. (1978, 1984). *La Décision*. Paris: PUF, Col. Que Sais-je ?

SFEZ, L. (1990). *Crítica da decisão*. Lisboa: Pub. D. Quixote, Col. Universidade Moderna.

SHILS, E. A. (1965). "Charisma, Order and Status". In *American Sociological Review*, 30, pp. 199-213.

SILVA, Eugénio (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão de Recursos Humanos Docentes na Universidade de Agostinho Neto (Angola)*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

SILVA, Eugénio (2006). A Perspectiva Política na Análise da Universidade. In LIMA, L. (org.) et al. *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: ASA

SILVA, Guilherme (2002). "Avaliação (da qualidade) dos estabelecimentos de ensino básico e secundário: um tema em promoção na formação contínua de professores". In Costa, J. (org.) et al. *Avaliação de Organizações Educativas: actas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 225.

SILVA, Guilherme (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional*. Um Estudo Centrado na Realidade Portuguesa. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho [capítulo I, pp.34-65]

SIMON, Herbert (1965). *The Shape of Automation*. New York: Harper & Row.

SIMON, Herbert (1983). *Administration et Processus de Décision*. Traduction Française. Economica: Paris.

SMIRCICH, Linda (1983). "Studying Organizations as Cultures", in Gareth Morgan (Ed.). *Beyond Method: Social Research Strategies*. Beverly Hills, CA: Sage, pp. 160-172.

STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

STAKE, R. (2003). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Strategies of Qualitative Inquiry*. (2.^a ed.). Califórnia: SAGE, pp. 134 – 164.

STENHOUSE, L. (1988). Case Study Methods. In J. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.

STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena (1989). *Aprendizagem para o Trabalho no Portugal Semirural: Experiências Materiais no Processo de Transição da Escola para o Trabalho*. (Polic.), p. 2.

STOGDILL, Ralph (1948). "Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature", in *Journal of Psychology*, 25, pp. 35-71.

SYROIT, J. (1996). Liderança Organizacional. In Marques & Cunha (eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (pp. 237-275). Lisboa: Publicações.

TANNENBAUM, R. & SCHIMDT, W.H. (1958). «How to Choose a Leadership Pattern». In *Harvard Business Review*, pp. 95-102.

TANNENBAUM & MASSARICK, F. (1961). *Leadership and Organizations: A Behavioral Science Approach*. New York: McGraw-Hill.

TANNENBAUM Robert & SCHIMDT Warren (1973). "How To Choose a Leadership Pattern". In *Harvard Business Review* 51 (3), pp. 162-164.

TEIXEIRA, Manuela (1995) *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

TELLIS, Winston (1997). "Introduction to Case Study" [68 parágrafos]. In *The Qualitative Report* [On-line serial], Vol. 3, n.º 2. Available: [http:// www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html)

THÉVENET, Maurice (1989). *Cultura de Empresa, Auditoria e Mudança*. Lisboa : Monitor.

THOMPSON, J. D. (1976). *Dinâmica Organizacional. Fundamentos Sociológicos da Teoria Administrativa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil (1.ª edição em 1967).

TORRES, Leonor (1995). *Cultura Organizacional Escolar. Um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Braga: Universidade do Minho. (Policopiado)

TORRES, Leonor (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representação dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

TORRES, Leonor (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho/CIED.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TYLER, William (1988). "The Organizational Structure of the School". In Adam Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.

TYLER, William (1981). *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Ediciones Morata, (trad. esp.).

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid : Editorial Síntesis, S.A.

VILLAR, A. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy : Marfil.

VROOM v. h. & P.M. YETTON (1973). *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh, University Press.

WEBER, Max (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Oxford University Press.

WEBER, Max (1964). *Economia y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

WEBER, Max (1971). *Économie et Société*. Paris, Plon.

WEBER, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Organização e Introdução de H.H. Gerth e C. W. Mills. Rio de Janeiro: Zahar Editores, (trad. Port.).

WEBER, Max (1984). *Economia e Sociedade*. México: Fundo de Cultura Económica.

WEBER, Max (1984). Legitimate Authority and Bureaucracy. In D. S. Pugh, *Organizational Theory. Selected Readings*. London: Penguin Books.

WEBER, Max (1994). *Sociologia del Trabajo Industrial*. Madrid: Editorial Trotta (trad. esp.).

WEICK, Karl E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, nº1, pp. 1-19

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

YIN, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*; trad. Daniel Grassi (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

YUKL, Gary (1981). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall, p. 43.

YUKL, Gary. (1994). *Leadership in Organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

SÍTIOS NA INTERNET

<http://ww1.rtp.pt/noticias/index.php?article=328014&visual=26>

<http://ww1.rtp.pt/noticias/index.php?article=328014&visual=26>

<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/185.html>

<http://www.min-edu.pt/np3/1037.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/1781.html>

<http://www.min-edu.pt/np3/2271.html>,

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro (Transferência progressiva de atribuições e competências para as organizações escolares).

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro (Alteração ao Estatuto da Carreira docente dos Educadores de Infância e dos Professores de Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (Regime de Autonomia e Gestão das Escolas).

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio (Modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 179/91 (Ordenamento jurídico da direcção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário).

Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro (Criação das escolas profissionais no âmbito do ensino não superior).

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro (Regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos de ensino básico e do ensino secundário).

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 77/84 de 8 de Março e legislação subsequente (Transferência de competências para as autarquias no domínio da acção social escolar, transporte escolar e investimentos públicos na educação pré-escolar e ensino básico).

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio (Definição de um modelo de direcção e gestão, a aplicar de forma experimental baseado num “novo regime” de administração escolar).

Decreto-Lei n.º 3/87; Decreto-Lei n.º 361/89 e Decreto-Lei n.º 133/93, entre outros (Medidas de desconcentração territorial e funcional de serviços da administração central do Ministério de Educação que conduziram à criação das direcções-regionais e ao sucessivo reforço das suas atribuições e competências).

Despacho 147-B/ME/96, 2.ª série de 1 de Agosto (Criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Despacho 27/97 de 12 de Maio (Criação dos “agrupamentos de escolas” como modalidade de gestão conjunta de redes de escolas do mesmo ou diferentes graus de ensino que servem um mesmo “território educativo”).

Despacho 4848/97 de 30 de Julho (Introdução experimental da gestão flexível dos currículos).

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria n.º 1260/2007 de 25 de Setembro (Estabelecimento de Contratos de Autonomia entre as Escolas e as respectivas Direcções de Educação).

Apêndices

Apêndice 1

Guião de entrevistas semi-estruturadas

Apêndice 1 - Guião de entrevistas semi-estruturadas

Grupo	Questões	Entrevistados				
		Presidente do CE	Vice-Presidente do CE	Assessor do CE	Encarregado do pessoal auxiliar	Representante dos Encarregados de Educação
I: Dados demográficos	1. Sexo; 2. Idade; 3. Habilitações literárias; 4. Funções que exerce na escola; 5. Anos de serviço; 6. Situação profissional; 7. O processo de eleição/designação; 8. Data em que iniciou funções					
II: O CE e seu funcionamento	1. Atribuições e funções do CE (tem/deve ser): i) reuniões; ii) documentos produzidos/apreciados (entre eles, o PE); iii) efeitos produzidos pela acção do conselho; iv) influência que o conselho exerce na escola; v) percepção do órgão como órgão de direcção; vi) dificuldades de funcionamento: problemas surgidos, resolução dos mesmos e razões de eventuais conflitos. 2. Quais são as atribuições e funções do cargo que desempenha (tem/deve ter)? 3. Quais são os canais de informação utilizados para comunicar com os representados? 4. Sabe quais são as reacções dos mesmos? 5. Que tipo de relações tem com outros órgãos (AE e CP)?					
III: A Liderança	1. A Direcção Executiva, na sua candidatura, apresentou um programa de acção comprometido com a melhoria contínua da escola? (O que vou perguntar é qual era, como era o projecto de candidatura, quais os seus conteúdos, as suas linhas de acção. Esta resposta vai ser interpretada no sentido de saber qual o plano que tinham e se estava orientado para a melhoria da escola. Pedir para comentar em linhas gerais o vosso projecto de candidatura e explicar os plano de candidatura. Escrever a pergunta e o porquê dessa pergunta e as linhas de orientação dessas respostas) 2. Dado o momento que se vive hoje, como se posiciona nesta fase de transição? Quem vai fazer parte da equipa? Quem se vai					

	<p>candidatar?</p> <p>3. Considera que esta escola tem alguma individualidade que permite distinguir-se das outras escolas? O que faz diferente das outras, ou em que aspecto é diferente? O C.E. tem promovido essa individualidade? Que medidas tem tomado para dar continuidade a essa imagem/tradição? Estão satisfeitos com a imagem da escola? Ou gostariam de mudar alguma coisa?</p> <p>4. A Direcção Executiva facilita a utilização dos espaços e recursos educativos da escola para a realização das actividades do Plano Anual da Actividades?</p> <p>5. A Direcção Executiva proporciona meios necessários à concretização do PE.</p> <p>6. Como costuma ser a actuação da Direcção Executiva com o Conselho de Turma na resolução de dificuldades de relacionamento/indisciplina?</p> <p>7. Dentro da área de responsabilidade e de actuação da direcção executiva, costumam delegar competências e responsabilidades? Em que áreas considera que é vantajoso fazê-lo?</p> <p>8. Em que aspectos considera que pode haver melhorias a nível dos procedimentos como: informações, organização de reuniões.</p>					
IV: Dinâmicas de participação	<p>1. Que estratégias a DE tem procurado desenvolver para incentivar a comunidade a participar na tomada de decisões?</p> <p>2. A Direcção Executiva incentiva o envolvimento e a participação da comunidade educativa na concretização do PE?</p> <p>3. Qual é a opinião da sua participação (tem/deve ter)?</p> <p>4. Qual é a apreciação, relativamente ao desempenho dos professores (níveis de participação – tem/deve ter)?</p> <p>5. Considera que agora há mais desmotivação/desmobilização? Se sim, porquê?</p> <p>6. Quais são os incentivos dados para a participação?</p> <p>7. Como não participo nas reuniões do CP queria perguntar-lhe: i) A Direcção Executiva certifica-se que as propostas do CP para a elaboração do PAA são resultantes da participação dos diferentes elementos da comunidade educativa? ii) A Direcção Executiva apresentou o PE e o PAA à Assembleia de Escola de modo a fazer da sua divulgação uma estratégia de participação e mobilização? iii) A Direcção Executiva utilizou a divulgação do RI como uma estratégia de envolvimento de toda a comunidade educativa na elaboração e aplicação do seu conteúdo?</p> <p>8. Pode falar sobre o envolvimento que a DE teve na elaboração do PE da Escola e no planeamento das actividades da escola?</p>					

V: Tomada de decisão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de decisões é chamada (o) a tomar frequentemente? 2. Quais são as decisões mais difíceis de tomar? Em que áreas de competência é mais difícil tomar decisões? 3. Pode dar exemplo de decisões que são tomadas em grupo? 4. A Direcção Executiva desenvolve mecanismos de auscultação e de negociação com a comunidade escolar, em apoio à tomada de decisão? Que tipo de mecanismos? 5. Quem participa no processo de tomada de decisões relativamente ao planeamento das estratégias da acção educativa da escola? 6. Há alguma forma de cooperação com a Autarquia no processo de tomada de decisão? É auscultada? Como funciona a comunicação com a Autarquia? Em que áreas existe cooperação com a Autarquia? 7. Quem tem mais poder de decisão na escola? 8. Quem controla o que se passa na escola? 9. Que tipo de influência tem nas decisões? 10. Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de negociação/controlo? 11. Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de participação/decisão? 				
VI: Relações de poder geradoras de conflito	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que faz para o identificar e resolver os problemas/conflitos surgidos? 2. Quais as razões para esses eventuais conflitos? 3. Quais são os órgãos e os centros de decisão em que surgem mais conflitos? 4. Como procede para a resolução dos mesmos? 				
VII: Autonomia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza a escola em termos de autonomia? 2. Considera que a escola se tem desenvolvido em áreas de autonomia? 3. A escola tem avançado para áreas e competência/decisões mais autónomas? Ou cumpre a legislação? 4. A Direcção Executiva, ouvido o CP, alguma vez considerou a possibilidade de propor a realização (fazer a proposta) de um contrato de autonomia como forma estratégica de consecução dos objectivos definidos no PE e de reforço da qualidade? 				

Apêndice 2

Guião de entrevista à Presidente do Conselho Executivo

GUIÃO DE ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: Feminino.

Idade: 38.

Habilitações literárias: Licenciatura em Ensino Português/ Inglês, Pós-graduação em Gestão e Administração de Estabelecimentos de Ensino.

Funções que exerce na escola: Presidente do CE.

Anos de serviço: Quase 17, daqui a um mês.

Situação profissional: Professora de Quadro de Nomeação Definitiva da Escola E.B. 2/3 de Lordelo.

O processo de eleição/designação: Foi pelo 115, foi por eleição, exacto.

Data em que iniciou funções no CE: Doze anos, portanto... 96.

2. CE E SEU FUNCIONAMENTO

- ✓ **Atribuições e funções do CE (tem/deve ser):** i) reuniões; ii) documentos produzidos/apreciados (entre eles, o PE); iii) efeitos produzidos pela acção do conselho; iv) influência que o conselho exerce na escola; v) percepção do órgão como órgão de direcção; vi) dificuldades de funcionamento: problemas surgidos, resolução dos mesmos e razões de eventuais conflitos.

R.: Ora bem, são de diversas naturezas, não é... mas sobretudo de natureza administrativa, pedagógica e financeira, no fundo são as vertentes todas... não sei se era isso que esperavas? Pronto... depois isso pode ser esmiuçado, não é, mas nomeadamente, o presidente que é o meu caso, tenho funções a esses níveis todos, a nível administrativo, a nível pedagógico... pronto, no fundo são essas grandes vertentes.

- ✓ **Quais são as atribuições e funções do cargo que desempenha (tem/deve ter)?**

R.: São tantas, meu deus! Pronto... representar o Agrupamento em todas as suas vertentes, fazer a gestão administrativo-financeira, do ponto de vista dos cabimentos orçamentais, das autorizações de despesa, isto na área financeira. Do ponto de vista pedagógico regular todo o processo, que engloba as dinâmicas entre as estruturas da orientação educativa, no fundo é um trabalho de articulação e de regulação, chamemos-lhe assim.

✓ **Quais são os canais de informação utilizados para comunicar com os representados?**

R.: Os canais privilegiados é através dos documentos das ordens de serviço, dos avisos. São esses os privilegiados.

✓ **Sabe quais são as reacções dos mesmos?**

R.: Não. Às vezes tenho algum feed-back, mas esse feed-back é de carácter informal. Não tenho noção, não é, não há nenhum mecanismo instituído para me dar formalmente, o feed-back a esses canais de informação ou a essa informação que é veiculada por eles.

✓ **Que tipo de relações tem com outros órgãos (AE e CP)?**

R.: O CP estou nele, porque sou presidente do CP, portanto...mas mesmo com a AE, neste momento extinta, porque com o Decreto- 75, já estamos com o CGT, são relações de trabalho boas e eficazes, como não pode deixar de ser. São ambos órgãos de gestão, CG e CE, portanto têm que articular eficazmente.

3. LIDERANÇA

✓ **A Direcção Executiva, na sua candidatura, apresentou um programa de acção comprometido com a melhoria contínua da escola? (O que vou perguntar é qual era, como era o projecto de candidatura, quais os seus conteúdos, as suas linhas de acção. Esta resposta vai ser interpretada no sentido de saber qual o plano que tinham e se estava orientado para a melhoria da escola. Pedir para comentar em linhas gerais o vosso projecto de candidatura e explicar os plano de candidatura. Escrever a pergunta e o porquê dessa pergunta e as linhas de orientação dessas respostas)**

R.: Sim, sim, sim. Olha, as linhas de acção dividiam-se precisamente, nestas vertentes, na vertente administrativo-financeira e na vertente pedagógica, pronto. E também, depois tínhamos um espaço que dizia respeito aos recursos e ao equipamento, pronto... dividimos nessas três vertentes e por exemplo, lembro-me que agora... lembrei-me de repente, um dos objectivos desse programa de acção era precisamente conseguir um espaço para a realização das aulas de Educação Física, que era um problema com o qual o CE se debatia desde o início, era não haver um pavilhão gimnodesportivo e então, um dos objectivos, e esse estava logo em grande plano, era precisamente, envidar todos os esforços para que houvesse um espaço fechado, neste caso, é o Pavilhão Municipal, para que os alunos pudessem desenvolver a prática da Educação Física. Estou-me a lembrar desse, outros, por exemplo, no caso... estamos a falar de Agrupamento, não é, e é nessa condição... como presidente do Agrupamento e não só da escola sede... por exemplo, outro dos objectivos era articular com a Autarquia, no sentido de pedir reforços para material e

equipamento para as escolas E.B.1 e J.I.'s, que são muito carenciadas a esse nível. Pronto, isto assim, em linhas muito gerais, porque não tenho assim tudo memorizado.

✓ **Dado o momento que se vive hoje, como se posiciona nesta fase de transição? Quem vai fazer parte da equipa? Quem se vai candidatar?**

R.: Portanto, a falar já do 75 para o novo modelo de gestão, não é,... pronto, é assim... os momentos que se vivem hoje são muito conturbados, pronto... e é preciso gostar muito do que se faz, mas eu sinto-me.. acho que nisso sou uma privilegiada, porque sinto-me uma pessoa 100% realizada profissionalmente, e portanto, eu costumo dizer que a escola e o Agrupamento é a minha vida, mas é verdade, isto não é um cliché, mas é verdade. É a minha vida e como tal, eu tenciono candidatar-me a Directora, embora com algum receio, porque não sei se tenho um conjunto de facetas, nem lhe chamaria competências, mas se tenho um conjunto de facetas que se adequem ao perfil de Director, no sentido de, o Director, pelo menos é a leitura que faço do 75, é visto como alguém que está directamente dependente da tutela e que tem que prestar contas à administração. Isto implica, pelo menos é a leitura que eu faço, isto implica com que o seu tipo de gestão, seja uma gestão menos humanizada, que é algo que me choca, porque eu considero que tenho, eu sou uma pessoa que dou muito apreço às relações humanas e acho que isso é fundamental, no seio de uma comunidade profissional e para que as pessoas se sintam motivadas e realizadas e penso que aquilo que se preconiza no Director é que, essa gestão humanizada seja um bocadinho posta de lado, tendo em conta, o cumprimento de objectivos mais rigorosos e não olhando um bocado à forma de como se atingem esses objectivos, pelo menos é essa a leitura que eu faço. Tenciono candidatar-me e tenciono se vier a ser nomeada integrar na minha equipa ou convidar para a minha equipa elementos que já trabalham comigo agora, porque considero que a equipa tem feito um trabalho positivo, com as suas falhas, mas é uma equipa que articula bem, e portanto, há que aproveitar essas mais-valias.

✓ **Considera que esta escola tem alguma individualidade que permite distinguir-se das outras escolas? O que faz diferente das outras, ou em que aspecto é diferente?**

R.: Considero. Eu considero esta escola e quando falo escola é no sentido mais lato, não é de Agrupamento, mas principalmente a escola-sede, que tem um cariz muito familiar e eu acho que isto é a mais-valia desta escola, é as relações que se estabelecem entre as pessoas, entre docentes, entre docentes e alunos, entre docentes e pessoal não-docente. Já passei por algumas escolas antes e os meus professores também, e penso que a maioria tem essa visão, que de facto, a pessoa sente-se um pouco em família. Claro que, os tempos controversos em que vivemos, não é, de acordo com as políticas educativas actuais, têm aqui e acolá feito perder um bocado dessa

harmonia que caracteriza a escola, mas se pudesse numa expressão ou duas caracterizar a escola, eu diria precisamente, que era o bom ambiente e o clima harmonioso, acho que são apanágios desta instituição.

✓ **O C.E. tem promovido essa individualidade?**

R.: Acho, acho que no fundo, o CE por excelência, mesmo a própria relação que tem entre si, que é uma relação harmoniosa, acaba por reflectir e deixar isso transparecer lá para fora e a relação que tem com os seus pares, também, e por isso, isso serve um pouco de modelo, que é o que nós temos que ser.

✓ **Que medidas tem tomado para dar continuidade a essa imagem/tradição? Estão satisfeitos com a imagem da escola?**

R.: Nessa perspectiva estou. Se formos falar da imagem da escola, por exemplo, numa perspectiva de resultados escolares, tenho ambições maiores, embora sabendo que estamos numa escola, num meio de cariz ainda rural, e que portanto, tem os seus condicionalismos também por isso, em termos de resultados escolares gostava que a nossa imagem fosse mais favorável. Agora, na outra perspectiva, sim estou satisfeita.

✓ **Ou gostariam de mudar alguma coisa?**

R.: Gostaria de mudar algumas coisas. Eu não sou muito ambiciosa... gostaria de mudar algumas coisas na escola, mas a essência dela, que é exactamente a harmonia, o bom ambiente manteria sempre. Aliás, é isso que mais me motiva para estar no lugar onde estou. No dia em que isso se perder, eu achava que deixava de fazer sentido o meu papel aqui.

✓ **A Direcção Executiva facilita a utilização dos espaços e recursos educativos da escola para a realização das actividades do Plano Anual da Actividades?**

R.: Sim, facilita, como se impõe, não é, dentro daquilo que existe. Às vezes, por exemplo, há recursos educativos que tenho consciência que são poucos, mesmo no âmbito da informática, precisamos de equipar melhor a nossa escola, então as escolas do 1.º ciclo muito melhor, mas isso já compete à Autarquia. Mas dentro daquilo que temos, temos que facilitar, só assim é que faz sentido.

✓ **A Direcção Executiva proporciona meios necessários à concretização do PE?**

R.: Sim.

✓ **Como costuma ser a actuação da Direcção Executiva com o Conselho de Turma na resolução de dificuldades de relacionamento/indisciplina?**

R.: O CE tem uma relação positiva com os CT e a sua postura é sempre de apoio/ auxílio, sempre. Não nos podemos esquecer que, somos DE, mas antes disso, somos professores, somos colegas e portanto, estamos aqui para ajudar e para apoiar naquilo que for necessário. Relativamente, à indisciplina, sempre tivemos também essa postura, mesmo casos de indisciplina, muitas vezes, os docentes socorrem-se até demasiado do CE, precisamente pela abertura que nós damos a essas questões. Comparando com outros CE's e com outros presidentes, em conversas às vezes que temos informais, às vezes, há uma postura mais distante, os professores dentro do seu espaço de aula é que tem que resolver as questões de indisciplina. Concordo, mas infelizmente, nós temos casos em que os docentes não conseguem controlar, ultrapassa as suas capacidades e aí tem que ser o órgão de gestão, tem que ser a DE a chamar os assuntos a si, os problemas e resolvê-los.

✓ **Dentro da área de responsabilidade e de actuação da direcção executiva, costumam delegar competências e responsabilidades? Em que áreas considera que é vantajoso fazê-lo?**

R.: Claro, cada vez é mais importante fazer delegação de áreas e de competências, até por que as soluções que são acometidas ao CE são cada vez maiores, com a extinção das coordenações educativas, o presidente do CE passou a ter uma série de funções que dantes eram da responsabilidade precisamente, das coordenações educativas, que passaram a ser nossas, e minhas mais concretamente, e portanto, só uma pessoa com pouca visão é que não seria apologista da delegação, porque é assim, uma pessoa só, ou três pessoas só ou quatro não podem fazer tudo e como diz o provérbio: "Depressa e bem há pouco quem", portanto devem ser delegadas competências e responsabilidades. Para além disso, da delegação dever ser feita por falta de disponibilidade de tempo, porque também nós, temos as nossas fragilidades e devemos reconhecer quando temos alguém que é capaz de fazer as coisas melhor que nós, e portanto, há que ter essa humildade, chamemos-lhe assim, de recorrer a essas pessoas.

✓ **Em que aspectos considera que pode haver melhorias a nível dos procedimentos como: informações, organização de reuniões.**

R.: A nível dos procedimentos, acho que há muitos aspectos de melhoria que podem ser implementados e reconheço aí falhas, a nível de funcionamento da escola, e mesmo a nível de institucionalização de sistemas, por exemplo, uma das coisas que nós não temos e que estamos agora numa fase de arranque é o sistema de avaliação, da auto-avaliação, peço desculpa da

escola... mas eu penso que me estou a desviar um bocado, porque o que me estava a dizer não era isso... pronto... pois... peço desculpa que eu percebi mal. É, porque é assim, de facto há procedimentos que não resultam e temos que ver as melhores formas de tentar colmatar essas lacunas, por exemplo, às vezes há situações, ainda há cá uns dias um colega me disse que, quase que não vinha a uma reunião, porque a informação chegou-lhe muito em cima, não é, pronto. Nós até aqui, o procedimento adoptado, era de facto, fazia-se um aviso ou uma ordem de serviço e ela circulava no seio da escola ou das escolas, de mão em mão, digamos assim, agora já procuramos mandar essa informação por e-mail, no sentido, de pronto, de tornar o processo mais célere e mais eficaz, mas acho que há bastantes melhorias a implementar a esse nível.

4. DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO

- ✓ **Que estratégias a DE tem procurado desenvolver para incentivar a comunidade a participar na tomada de decisões?**

R.: Ora bem, estratégias assim, claramente definidas, não. Agora, o que procuramos sempre é incutir nos órgãos decisores e quando falamos nos órgãos decisores, estamos a falar em Conselhos de Turma, em Conselhos de Docentes, Conselhos de Departamento, que são órgãos decisores... incutir sempre esse sentido de responsabilidade, essa autonomia e o nosso apoio nessas tomadas de decisão.

- ✓ **A Direcção Executiva incentiva o envolvimento e a participação da comunidade educativa na concretização do PE?**

R.: Incentiva, mas também pode... há trabalho ainda a desenvolver a esse nível, porque ainda vemos alguns elementos da comunidade educativa demasiado distantes da escola, daquilo que é pretendido.

- ✓ **Qual é a opinião da sua participação (tem/deve ter)?**

R.: Da minha? No PE? Acho que é uma participação razoável... se se quantificasse, sei lá, de 0 a 10, diria 7, por exemplo.

- ✓ **Qual é a apreciação, relativamente ao desempenho dos professores (níveis de participação – tem/deve ter)?**

R.: De um modo geral, é um desempenho razoável. Agora, tenho que distinguir e não tenho problemas em fazê-lo. Os professores têm posturas na escola diferentes, e portanto não vou como eu costumo dizer não posso metê-los todos no mesmo saco. Tenho docentes e isso vê-se que têm

um desempenho muito activo e relevam um grande empenho e dedicação, mesmo ao nível da concretização do PE. Tenho outros, pronto...que não é que não se empenhem, mas limitam-se a fazer o mediano, digamos assim. Mas, no cômputo geral estou satisfeita com o desempenho.

✓ **Considera que agora há mais desmotivação/desmobilização? Se sim, porquê?**

R.: Há, neste contexto actual há, porque isto também advém das políticas educativas que têm vindo a ser traçadas. Noto que os professores não se sentem tão motivados, de um modo geral, e portanto, também não se sentem tão empenhados em participar, porque eu sou muito a favor das motivações e acho que a motivação é essencial para tudo na vida e portanto, à partida se as pessoas não se sentem tão motivadas, também o empenho vai ser mais reduzido.

✓ **Quais são os incentivos dados para a participação?**

R.: Olha, normalmente, tentamos fazer as coisas de forma inversa, tentamos fazer o reconhecimento daqueles que participam, porque eu também acho que é importante dar estímulos positivos a essas pessoas e fazer com que, os que não o fazem, ao dar destaque, muitas vezes o faço, em termos, quer em sede de CP, quer em avisos que faço, muitas vezes faço louvores a professores pela participação e iniciativas desta ou daquela ordem e procura-se jogar em dois pólos quando isso é feito, se por um lado é mostrar aqueles que se desempenham, que o CE reconhece e está aqui, de facto, para apreciar e para dar o valor, para valorizar essas coisas, por outro lado, também mostrar aos outros, que se calhar, se estão um bocadinho apagados, também é uma forma de os incentivar.

✓ **Como não participo nas reuniões do CP queria perguntar-lhe: i) A Direcção Executiva certifica-se que as propostas do CP para a elaboração do Plano Anual das Actividades são resultantes da participação dos diferentes elementos da comunidade educativa?**

R.: Não, ou melhor, o que é que eu quero dizer, quando falamos de elementos da comunidade educativa, estamos a falar dos pais, estamos a falar da Autarquia, estamos a falar do pessoal não-docente. Não, isso é uma falha, efectivamente é um caminho que também ainda há a percorrer. O PAA é elaborado com base nas propostas dos docentes. Obviamente, tendo em conta, interesses dos alunos e quando digo interesses, não do foro obviamente... não é foro... não é didáctico...está-me a faltar o termo... não do foro pessoal, mas interesses do ponto de vista didáctico-pedagógico, mas as actividades são propostas pelos docentes, portanto o PAA assenta num trabalho que é feito pelos docentes e efectivamente, há que dar voz também a outros elementos, mas isso ainda não é feito.

- ✓ **ii) A Direcção Executiva apresentou o PE e o PAA à Assembleia de Escola de modo a fazer da sua divulgação uma estratégia de participação e mobilização?**

R.: Apresentar, apresentou, neste caso ao CGT, mas muito sinceramente, apresentou-o como praticamente, um dado adquirido. Efectivamente, também há trabalho ainda a fazer nesse sentido, embora as pessoas, também nomeadamente os pais, não se sentem muito mobilizados a dar pareceres e a intervir, quando digo que apresentou como um dado adquirido, obviamente apresentou um trabalho já feito mas deu um espaço para ouvir os pais, ouvir o pessoal não-docente, que também está lá representado, e normalmente, as pessoas têm uma postura muito apagada, adoptam uma postura muito passiva, o que de facto, também nos leva, e quando digo nós – professores, a sermos nós a tomarmos a dianteira e assumir essa missão, como uma missão docente e não dos outros elementos.

- ✓ **iii) A Direcção Executiva utilizou a divulgação do RI como uma estratégia de envolvimento de toda a comunidade educativa na elaboração e aplicação do seu conteúdo?**

R.: E aqui, aplica-se o mesmo. Não foi feito, não envolveu toda a comunidade. Envolveu a Autarquia, mas outros elementos não.

- ✓ **Pode falar sobre o envolvimento que a DE teve na elaboração do PE da Escola e no planeamento das actividades da escola?**

R.: Teve um envolvimento muito grande, nesta fase sobretudo, porque há *timings* a cumprir, o documento, neste caso, o PE era necessário estar finalizado, para que todo um outro conjunto de sistemas e de procedimentos fosse avante, e portanto, o CE até chamou a si a elaboração do PE, mas normalmente, não é essa a postura, não é... a DE envolve-se, dá directrizes no sentido da sua elaboração e depois dá um parecer sobre o mesmo, mas normalmente, não chama a si, a elaboração do documento, mas desta vez, foi ela mesmo, que esteve na base da sua elaboração.

5. TOMADA DE DECISÃO

- ✓ **Que tipo de decisões é chamada (o) a tomar frequentemente?**

R.: Muitas, mais do que as que deveria até, porque as pessoas também, muitas vezes... é mais fácil, mesmo em relação a certos docentes, com poder de decisão têm alguma dificuldade em chamar a si a tomada de decisão e salvaguardam-se muitas vezes, no órgão de gestão que, efectivamente acaba por ser hierarquicamente superior, e portanto, sou chamada a tomar decisões de todos os níveis, mas a nível de funcionamento dos serviços da escola, a nível de decisões de

foro disciplinar, que muitas vezes os DT poderiam chamar a si, mas não chamam e mais ainda, mas de momento não me recordo.

✓ **Quais são as decisões mais difíceis de tomar? Em que áreas de competência é mais difícil tomar decisões?**

R.: Ora bem, as decisões mais difíceis de tomar são decisões que envolvam colegas, são decisões que envolvam procedimentos ou modos de actuação dos professores, porque os professores têm um bocadinho de dificuldade, também tudo depende do tipo de gestão que se instituiu, e esta escola está habituada a um tipo de gestão, de certo modo, flexível, em que olha para os seus professores de igual para igual e quando tem que tomar decisões mais difíceis e as mais difíceis são aquelas que mexem directamente, com os professores e com determinados procedimentos que se impõem, que têm que ser tomados, são sempre as mais difíceis, são sempre as mais contestadas e são sempre mais difíceis, lá está, porque advém do estatuto que os professores têm na escola, que é o estatuto – nós somos pares e também muitos dos problemas também deste sistema de avaliação, deste modelo advém daí, advém do facto, da avaliação ser feita por pares, porque de facto, isso ainda não está... as pessoas ainda não se mentalizaram que há determinadas hierarquias e portanto, todas as decisões que se prendam com procedimentos, com acções, com exigências que são feitas ao corpo docente, são as mais difíceis e são sempre as mais contestadas... o mais difícil num órgão destes... eu considero que o mais difícil de gerir é a massa humana.

✓ **Pode dar exemplo de decisões que são tomadas em grupo?**

R.: Ora bem... eu nunca tomo... eu apesar de ser presidente... não vou dizer nunca, porque numa vez ou outra poderei tê-la tomado, mas nunca tomo decisões, as decisões não são unipessoais, isto é uma equipa, e portanto, normalmente as decisões que são tomadas, são tomadas em grupo. A equipa reúne... e já houve situações em que eu nomeadamente, eu presidente discordava pessoalmente da decisão que sai lá para fora, pronto... mas isso é que é um trabalho de equipa e isso é que é uma dinâmica de grupo, efectivamente, não é por eu ser presidente, por eu estar efectivamente, no topo da hierarquia, que eu acho que devo fazer valer a minha opinião e a minha decisão, não. As decisões, em termos de funcionamento da escola, são tomadas sempre em grupo, não sei se aquilo que se pretende é fazer alusão também a outros grupos... obviamente também não vou dizer com isto, que não há situações em que eu, às vezes tenha que decidir, mas normalmente, isso prende-se com situações de ou de carácter de urgência e em que é preciso decidir na hora, às vezes acontece e às vezes essas decisões, não são as mais acertadas, mas há que decidir muitas vezes assim, muitas vezes não, mas algumas vezes e aí, obviamente, que eu

tomo as decisões sozinha e arco com as consequências delas, se não forem nomeadamente as mais acertadas. Agora, o que eu acho que é importante e é isso que eu transmito, procuro fazer, é que, mesmo que seja uma decisão de uma pessoa, que essa decisão seja apoiada pela equipa toda. O mesmo faço inversamente, se tiver por qualquer motivo e o vice-presidente tiver que tomar uma decisão, eu posso chegar e pessoalmente até discordar dela, mas o que transmito lá para fora é que foi a nossa decisão.

✓ **A Direcção Executiva desenvolve mecanismos de auscultação e de negociação com a comunidade escolar, em apoio à tomada de decisão? Que tipo de mecanismos?**

R.: Não. Ouvir ouve, mas não estão instituídos mecanismos nesse sentido. Pode ouvir pontualmente, um funcionário, um pai, sobre determinadas situações e tem essas opiniões em linha de conta, não é, mas mecanismos criados de auscultação, não.

✓ **Quem participa no processo de tomada de decisões relativamente ao planeamento das estratégias da acção educativa da escola?**

R.: Ora bem, neste processo participam muitos órgãos, não é, participam o CE e depois participam os coordenadores, portanto as estruturas de orientação educativa, que no fundo digamos assim, são chefias intermédias também, relativamente ao pessoal não-docente, também as chefias intermédias, quer a chefe dos serviços de administração escolar, quer a chefe do pessoal auxiliar... portanto esse planeamento de estratégias passa por todas estas etapas.

✓ **Há alguma forma de cooperação com a Autarquia no processo de tomada de decisão? É auscultada?**

R.: Não. Normalmente, não. Não há mecanismos instituídos a esse nível, o que não quer dizer, que não se possa, e nomeadamente, a DE tem boas relações, também como se impõe, não é, com as técnicas de educação e a directora da educação, do departamento da educação da Autarquia e não quer dizer que informalmente não se faça essa auscultação, agora o que eu quero dizer é que mecanismos formais e instituídos, não.

✓ **Como funciona a comunicação com a Autarquia?**

R.: Ora bem, ela funcionar, funciona, só que é de forma muito informal.

✓ **Em que áreas existe cooperação com a Autarquia?**

R.: Ora bem, áreas que digam respeito à acção social escolar, por exemplo, que é da competência da Autarquia, no caso do 1.º ciclo, áreas de transportes, que também os transportes estão incluídos na acção social escolar... não me estou assim a recordar doutra área assim de relevo.

✓ **Quem tem mais poder de decisão na escola?**

R.: É a Direcção Executiva.

✓ **Quem controla o que se passa na escola?**

R.: Ora bem, mecanismos de controlo há alguns, poucos instituídos, mas são... as chefias, quer as chefias intermédias, quer a chefia de topo, que é a DE, mas esse controlo também é feito pelas chefias intermédias e quando falo em chefias intermédias, falo na área de pessoal não-docente, mas também na área de pessoal docente, por exemplo, os seus coordenadores de departamento, o Conselho de Docentes tem um controlo sob aquilo que se passa em sede dos seus departamentos ou dos seus conselhos.

✓ **Que tipo de influência tem nas decisões?**

R.: Acho que tenho uma grande influência.

✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de negociação/controlo?**

R.: Tenho expectativas altas. Acho que há condições para que os processos de negociação decorram de forma favorável e mesmo esses processos de controlo, que são sempre mais difíceis, mas acho que sim, acho que há condições para.

✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de participação/decisão?**

R.: Não tenho expectativas tão altas. São sempre áreas mais difíceis. Um processo de participação e decisão, mas tudo depende também da forma como se lida com as pessoas, como se gerem as motivações, é o que eu digo, ando sempre muito à volta disto.

6. RELAÇÕES DE PODER GERADORAS DE CONFLITO

✓ **O que faz para o identificar e resolver os problemas/conflitos surgidos?**

R.: Acontecem, é inevitável... e uma escola é um ambiente muito propício a conflitos e aí estão problemas e conflitos entre os mais diferentes... entre alunos, entre docentes, entre funcionários. É assim, procuro ter muito bom-senso, porque nestas questões é preciso, não quer dizer que o

tenha, mas procuro ter, procuro ter bom-senso, procuro recorrer aos princípios que tenho enquanto pessoa, aqueles que me foram transmitidos na educação que tive, acho que o bom-senso é um deles, o sentido de justiça, é uma coisa que também acho que é importante e procuro muito ter, não quer dizer que não cometa injustiças involuntariamente, mas acho que é muito importante. Procuro de forma harmoniosa e diplomata fazer essa gestão, ouvindo sempre as pessoas e os intervenientes nos conflitos, porque acho que isso é importante.

✓ **Quais as razões para esses eventuais conflitos?**

R.: Há razões da mais diversa ordem mas, entre alunos penso que é normal, faz parte de todo um processo de crescimento deles, não é, no caso dos docentes, nomeadamente estamos numa fase gestora de conflitos, a fase controversa que estamos a atravessar com o novo modelo de avaliação, por exemplo, é um exemplo que por si só, dum processo gerador de conflitos. Mas, eu penso que, normalmente os conflitos surgem quando há insatisfação, ou melhor, há uma propensão maior para que surjam conflitos, quando há uma insatisfação por parte das pessoas, do ser humano em geral, não é, e muitas vezes nós trazemos problemas de ordem pessoal, não é, para o trabalho e muitas vezes, o que está por trás destes conflitos no campo profissional, são também problemas, insatisfações, angústias, ansiedades de ordem pessoal.

✓ **Quais são os órgãos e os centros de decisão em que surgem mais conflitos?**

R.: Nas estruturas intermédias.

✓ **Como procede para a resolução dos mesmos?**

R.: Ora bem, estes órgãos chamemos-lhe assim, esses órgãos intermédios, normalmente procuro não me imiscuir muito ou opinar e apelar ao bom-senso, mas sem o fazer directamente, porque acho que, se há pessoas que têm um cargo, nomeadamente as chefias intermédias, cabe-lhes a elas fazer essa gestão, desses conflitos. À partida, se estão nesse cargo devem ter perfil para fazer essa gestão e normalmente, só quando acho que não há capacidade para ou quando me é solicitada a minha intervenção, é que o faço.

7. AUTONOMIA:

✓ **Como caracteriza a escola em termos de autonomia?**

R.: Ainda vai tendo pouca autonomia. Já demos uns passos pequenos, eu como já estou aqui desde 96, já começo a ter mais alguma autonomia para tomar determinadas decisões, mas isso tem mais a ver com aspectos de espaços físicos da escola, logística, pronto, já não há aquela

necessidade de consultar a tutela. Agora, do ponto de vista pedagógico, também já há mais alguma autonomia, mas ainda fica muito aquém da desejada, muito, muito mesmo.

✓ **Considera que a escola se tem desenvolvido em áreas de autonomia?**

R.: Tem, vai tendo, mas a passo de caracol.

✓ **A escola tem avançado para áreas e competência/decisões mais autónomas? Ou cumpre a legislação?**

R.: Cumpro a legislação, mas a minha postura relativamente a isso... é obviamente que eu tenho que cumprir, eu tenho que obedecer a orientações, nem lhe quero chamar ordens mas, orientações da tutela, da administração e obviamente aos normativos em vigor. Agora, há determinadas situações, em que eu tomo decisões de forma autónoma, procurando nunca ir contra aquilo que o normativo estipula, mas há situações, nós temos que adaptar as coisas aos contextos e, portanto, há situações muito concretas, em que às vezes, é preciso tomar decisões e tomo-as sem problema nenhum, de... que posteriormente me venham pedir satisfações, pronto, porque tenho argumentos para isso. É sempre em prol do melhor funcionamento e de um funcionamento mais eficaz da instituição e, portanto, tomo essas decisões de forma, relativamente autónoma.

✓ **A Direcção Executiva, ouvido o CP, alguma vez considerou a possibilidade de propor a realização (fazer a proposta) de um contrato de autonomia como forma estratégica de consecução dos objectivos definidos no PE e de reforço da qualidade?**

R.: Tenciono fazer isso depois de, portanto a escola vai ser objecto de uma avaliação externa, depois dos resultados, fruto dessa avaliação externa, e também os contratos de autonomia estão dependentes da avaliação que a escola tiver, tenciono precisamente, ouvir o órgão pedagógico, no sentido de se... de termos esse contrato de autonomia.

Apêndice 3

Guião de entrevista ao Vice-Presidente do Conselho Executivo

GUIÃO DE ENTREVISTA AO VICE-PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: Masculino.

Idade: 30 anos.

Habilitações literárias: Licenciatura, Ensino Básico, 1.º Ciclo.

Funções que exerce na escola: Vice-presidente do CE, para o 1.º ciclo neste caso, ou pelo 1.º ciclo.

Anos de serviço: Seis.

Situação profissional: Quadro de Zona Pedagógica.

O processo de eleição/designação: Neste caso foi nomeação, em virtude da Vice-presidente ter-se reformado.

Data em que iniciou funções no CE: Iniciei funções no ano lectivo anterior, como Assessor técnico-pedagógico e entretanto, dado aquela situação passei a vice-presidente, por nomeação.

2. CE E SEU FUNCIONAMENTO

- ✓ **Atribuições e funções do CE (tem/deve ser):** i) reuniões; ii) documentos produzidos/apreciados (entre eles, o PE); iii) efeitos produzidos pela acção do conselho; iv) influência que o conselho exerce na escola;

R.: Na minha opinião, o CE é ao fim e ao cabo o motor orientador de toda uma escola de todo um Agrupamento... tem funções de gestão, quer de recursos humanos, quer de recursos financeiros, deve traçar as linhas orientadoras das políticas educativas, pedagógicas, claro dentro do seu campo de manobra, não é, depois existem os outros órgãos que daí decidem, ao fim e ao cabo, o resto das linhas, mas deve traçar algumas das linhas pelo menos daquilo que entende a escola... pronto nessa base, ao fim e ao cabo, é quem gere. Gere tudo. Gere conflitos, gere tudo.

- v) percepção do órgão como órgão de direcção; vi) dificuldades de funcionamento: problemas surgidos, resolução dos mesmos e razões de eventuais conflitos.

R.: Isso depende muito do tipo de conflito... se falarmos de conflitos a nível de relações humanas, para mim são os mais complicados de gerir e surgem bastantes, surgem bastantes, quer com encarregados de educação, quer com professores, quer com algumas orientações que ultimamente têm que ser tomadas, fruto das alterações todas legislativas, que temos sido alvo... gere bastante conflitos e temos que, para não gerar mais conflitos, tentar ao fim e ao cabo, pôr um bocadinho de água na fervura.

✓ **Quais são as atribuições e funções do cargo que desempenha (tem/deve ter)?**

R.: As atribuições neste caso serão, estando eu pelo 1.º Ciclo, não é, tenho funções mais ligadas a essa área, quer a nível da gestão dos alunos, constituição de turmas, toda a gestão, ao fim e ao cabo, dos recursos financeiros parcos mas, financeiros do 1.º Ciclo, quer da gestão dos recursos humanos, acho que já tinha referido, quer de toda a orgânica das escolas e dos problemas que lhe estão inerentes, cantinas... tudo do 1.º Ciclo, ao fim e ao cabo, acaba por passar por a minha vice-presidência, não é.

✓ **Quais são os canais de informação utilizados para comunicar com os representados?**

R.: Eu gosto muito de comunicar olhos nos olhos, porque muitas das vezes as tomadas de decisões se não forem explicadas, não são compreendidas e quando é muito impessoal acho que as pessoas conseguem fazer interpretações não correctas daquilo que nós queremos transmitir, então olhos nos olhos acho que, normalmente em sede de reunião conseguimos transmitir e explicar o porquê de tomadas de decisões. Agora, claro que é, não dá para estar a fazer reuniões todos os dias e as coisas têm que se fazer, não é, então comunicamos por via e-mail, felizmente temos conseguido, porque temos bastantes problemas neste momento a nível de ligações de Internet, mas isso são questões de ordem, também gestão, ao fim e ao cabo, de recursos materiais que não nos dizem só respeito a nós que estamos dependentes de outros organismos... e depois por telefone.

✓ **Sabe quais são as reacções dos mesmos?**

R.: Nem todos não é, isso depende muito de professor para professor, porque, por exemplo, a nível de funcionários, ainda não há muito essa ligação, é transmitido hierarquicamente, por a coordenadora de estabelecimento, não é, faço essa transição...mas, normalmente em determinados assuntos, há professores que respondem, que intervêm, que dão opiniões e que são valorizadas, não é, dentro daquilo que podemos valorizar, algumas delas.

✓ **Que tipo de relações tem com outros órgãos (AE e CP)?**

R.: Eu, enquanto vice-presidente, a minha relação com o órgão – CP, serão as tomadas de decisões que tomamos em CE e daí são levadas para CP e por sua vez, para a AE, neste caso ainda, o CGT. É uma relação ao fim e ao cabo, institucional.

3. LIDERANÇA

✓ **A Direcção Executiva, na sua candidatura, apresentou um programa de acção comprometido com a melhoria contínua da escola? (O que vou perguntar é qual era,**

como era o projecto de candidatura, quais os seus conteúdos, as suas linhas de acção. Esta resposta vai ser interpretada no sentido de saber qual o plano que tinham e se estava orientado para a melhoria da escola. Pedir para comentar em linhas gerais o vosso projecto de candidatura e explicar os plano de candidatura. Escrever a pergunta e o porquê dessa pergunta e as linhas de orientação dessas respostas)

R.: Uma vez que eu entrei no CE não por eleição, mas por nomeação, não sou, sinceramente, não sou conhecedor também da candidatura como ela foi feita. Claro, sei que na base da candidatura, pelo que me tenho apercebido, estariam claro a melhoria de toda a escola.

✓ **Dado o momento que se vive hoje, como se posiciona nesta fase de transição? Quem vai fazer parte da equipa? Quem se vai candidatar?**

R.: Eu acho que ainda é cedo para fazer essa abordagem, porque ao fim e ao cabo, isso está dependente de... enquanto que num órgão colegial eram feitas as candidaturas já com os membros todos, neste momento a candidatura é feita por uma pessoa, não é, é unipessoal e poderemos estar já a contar que... quando é que tal pessoa... é claro que já teve que fazer ao fim e ao cabo, os seus contactos e já sabe com quem quer trabalhar e com quem quer desenvolver o projecto que vai apresentar... mas pelo menos isto, na minha vertente, cada coisa a seu passo, não é. Neste momento ainda estamos a acabar, e as mudanças não têm sido fáceis, ainda estamos a acabar, ao fim e ao cabo, estas medidas todas que nos propusemos, ou que se propuseram na altura na qual eu entrei fazer e só depois é que se verá quem se irá candidatar-se ou não, não sei.

✓ **Considera que esta escola tem alguma individualidade que permite distinguir-se das outras escolas?**

R.: Eu acho que todas elas têm uma individualidade, pelo meio em que estão inseridas, pelas pessoas que trabalham, pelos conflitos que são gerados, por muito que temos uma globalização cada vez maior, acho que em cada sítio há problemas que só existem nesse sítio. Eu acho que esta escola tem respondido aos problemas que surgem nesta mesma comunidade, e só por si, ao fim e ao cabo, acho que já traz algum traço de individualidade.

✓ **O que faz diferente das outras, ou em que aspecto é diferente?**

R.: É uma pergunta difícil, porque teria que ter estado em muitas outras para fazer esta comparação. Eu pela pouca experiência que tenho em escolas, não passei por muitas, penso... e ao fim e ao cabo é muito recente a minha experiência como Vice-presidente do CE, eu acho que é uma visão diferente, se fosse Vice-presidente noutra escola, se calhar teria outra visão

completamente diferente, mas neste momento acho que não posso fazer uma comparação de diferenças a esse nível.

✓ **O C.E. tem promovido essa individualidade?**

R.: Eu penso que sim. Eu penso que cada escola, como já referi atrás, cada escola tem a sua própria individualidade e os projectos que vão surgindo, em cada ano escolar, as novidades que vão aparecendo nos projectos, acho que tentam responder aos problemas que existem. Por exemplo, nós temos um grande problema ao nível de não termos psicólogo na escola, não nos tem sido dada essa possibilidade de ter, então temos que arranjar maneiras, por exemplo com o Projecto da Promoção para a Saúde, se calhar conseguem ir buscar noutro sítio os meios que não conseguimos institucionalmente, ao fim e ao cabo, e isto parece-me a mim que acaba por ser... tentarmos, ao fim e ao cabo, trazer o que achamos que necessitamos na escola.

✓ **Que medidas tem tomado para dar continuidade a essa imagem/tradição?**

R.: Eu acho que a imagem é continuar a trabalhar naquilo que achamos que vale a pena trabalhar e ignorar os aspectos menos bons e negativos, que também os há, às vezes, fazer uma reflexão e daí construir novamente, construir um novo projecto.

✓ **Está satisfeito com a imagem da escola?**

R.: Se estou satisfeito? Nunca estou satisfeito, acho que há sempre alguma coisa e aspectos que é preciso melhorar. Acho que está sempre em construção, a sociedade está a mudar todos os dias, acho que mudamos um bocadinho e basta olharmos para trás e sentirmos como era a escola no nosso tempo e como é a escola agora e esta constante mudança, às vezes, nem nos dá tempo para nós reflectirmos conscientemente e fazermos as alterações que precisamos, porque aquelas que já estamos a fazer acho que já são passado. Nós temos que e cada vez mais, a escola tem que pensar uns anos à frente, prever ao fim e ao cabo, as mudanças que vão a ocorrer, o que nem sempre é fácil.

✓ **Ou gostaria de mudar alguma coisa?**

R.: Dentro da liberdade que temos, se calhar mudaria, mudaria se calhar as relações humanas entre as pessoas, se calhar os aspectos que às vezes, sentimos que alguns profissionais não compreendem, ao fim e ao cabo, ainda a própria profissão. Cativar mais, que acho que é por aí que, ao fim e ao cabo, que tem que se começar. Claro que, falar nestes aspectos, hoje em dia e nesta data, com estas complicações todas que têm surgido em volta... em torno da educação é complicado... sei que haveria muitos projectos que acho que são possíveis de fazer e que são

necessários fazer sobretudo nesta escola, inserida neste contexto, dentro deste município, por exemplo, porque cada município acaba por ter características diferentes, há muitos aspectos ainda a melhorar, que acho que necessitam ainda de alguma melhoria.

- ✓ **A Direcção Executiva facilita a utilização dos espaços e recursos educativos da escola para a realização das actividades do Plano Anual da Actividades?**

R.: Sim, penso que sim.

- ✓ **A Direcção Executiva proporciona meios necessários à concretização do PE?**

R.: Dentro das suas capacidades terá que responder, porque senão não fazia sentido propormos um PE, uma vez que nós também somos peça fundamental na construção desse próprio documento, não é.

- ✓ **Como costuma ser a actuação da Direcção Executiva com o Conselho de Turma na resolução de dificuldades de relacionamento/indisciplina?**

R.: Eu acho que nesta escola, neste Agrupamento, acaba-se por fazer uma liderança bastante familiar, em que o CE acaba por intervir bastante, ou até demais, muitas das vezes. Penso que, por si só, muitos dos assuntos que são tratados a esse nível conseguiriam ser resolvidos no tempo da direcção de turma e por vezes, passam para fora e o CE acaba por estar em todos os momentos dessas decisões e dessas tomadas de posição.

- ✓ **Dentro da área de responsabilidade e de actuação da direcção executiva, costumam delegar competências e responsabilidades? Em que áreas considera que é vantajoso fazê-lo?**

R.: Sim, dentro dos diversos projectos e demais actividades. Por exemplo, na questão dos exames, em que há necessidade de nomear um coordenador para... eu acho que em quase todos os projectos tem que haver sempre um coordenador, a nível de actividades que sejam necessárias fazer, é necessário que esteja sempre alguém para se conseguir fazer um feedback daquilo que se fez, não é, porque as responsabilidades são imputáveis a todos, mas terá que haver um que responda por todos eles, não é.

- ✓ **Em que aspectos considera que pode haver melhorias a nível dos procedimentos como: informações, organização de reuniões.**

R.: As melhorias que poderão haver a esse nível, muitas delas passam por rever esses procedimentos que são tomados, isto é, há determinadas medidas que, ao longo do tempo são

tidas como aceites, mas de ano para ano, há sempre alguém que junta mais alguma coisa e as informações que se iniciaram com um intuito, chegam ao fim de três anos e já estão distorcidas e acho que é preciso novamente, reorganizar essas informações, isto a nível de operacionalização de alguns meios, mesmo a nível de reuniões, a nível de documentos em si, que precisam de ser uniformes e acho que neste Agrupamento é uma área que neste momento, é preciso mexer, que acabam por ser tomadas como medidas, como é que hei-de dizer... medidas concretas de actuação que perderam já aquilo que inicialmente foram dadas... não sei se me expressei lá muito bem...

4. DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO

- ✓ **Que estratégias a DE tem procurado desenvolver para incentivar a comunidade a participar na tomada de decisões?**

R.: A estratégia, acho que fundamental é levar os problemas a cada um dos órgãos que, ao fim e ao cabo, tomam decisões nesta escola. Se todos se envolverem nessa tomada de decisão, se todos derem uma opinião, conseguimos ao fim e ao cabo que, todos percebam os problemas que existem e só no fim, é que nas decisões finais no CP e por sua vez na AE - CGT serão tomadas as decisões definitivas, mas antes passaram por, maioritariamente porque, nem sempre é possível que vá, ao fim e ao cabo, a esses órgãos, por questões de calendário e também de horário de trabalho e tudo mais. Mas sempre que possível fazemos isso.

- ✓ **A Direcção Executiva incentiva o envolvimento e a participação da comunidade educativa na concretização do PE?**

R.: A comunidade educativa se for entendida em larga escala, pais, encarregados de educação, outros organismos fora da escola, mas que pertencem... tenta envolver na medida do possível, não é, porque nem sempre encontramos pessoas fora da escola, pertencentes à comunidade educativa que estejam disponíveis para participar, basta ver por exemplo, nas associações de pais que, acabam por não ter muita adesão por parte dos pais a participarem, a opinarem... acho que hoje em dia acaba por haver um desleixo, por assim dizer... só vêm à escola muitas das vezes, protestar os direitos, ou os direitos que pensam às vezes que têm e não vêm participar e dar o seu contributo. Mas, acho que isso é uma questão de sociedade, nem todas iguais, mini-sociedades, mas acho que nós tentamos aproximar as escolas, pelos menos pelos projectos que temos feito, que tentam envolver e ultimamente, também falo... estou neste Agrupamento há pouco tempo, mas pelos projectos que temos feito tentamos chamar a comunidade educativa, extra-escola à escola, neste caso.

✓ **Qual é a opinião da sua participação (tem/deve ter)?**

R.: Não é muito fácil dar essa opinião... tento na medida do possível, nas competências que me são... primeiro as competências que tenho, tento profissionalmente desempenhá-las. Aquelas que não me são imputadas... o que eu quero dizer com isto... é que é complicado... não é fácil dizer aquilo que acho que faço... acho que tenho de desenvolver aquilo que posso... porque também estamos a viver uma fase bastante difícil, mesmo dentro do CE, porque saíram, ao fim e ao cabo, saíram mais do que um elemento, neste momento estamos um CE desfalcado, por assim dizer e temos que dar respostas a assuntos que também não estávamos tão bem preparados para os dar e não tem sido fácil, não tem sido fácil.

✓ **Qual é a apreciação, relativamente ao desempenho dos professores (níveis de participação – tem/deve ter)?**

R.: Isso é uma posição muito pessoal. Eu penso que na maior parte das escolas há uma frase que se diz – que nós contamos sempre com os mesmos e a verdade é que, quando precisamos de ajuda ou quando precisamos de fazer alguma coisa olhamos para o lado e temos sempre os mesmos, isso faz com que repensemos realmente, era aquilo que já dizia a umas perguntas acima, que temos que motivar cada vez mais os professores de forma a que eles entendam a escola como deles e que os problemas são de todos e que todos têm que opinar, porque somos todos profissionais, é este o nosso trabalho e só melhora, se todos intervirem, ao fim e ao cabo, nele.

✓ **Considera que agora há mais desmotivação/desmobilização? Se sim, porquê?**

R.: Eu acho que a nossa profissão é...somos todos bastante profissionais uns mais que os outros, isto é, uns acabam por cumprir mais do que aquilo que lhes é pedido, outros nem tanto, mas todos somos profissionais, já porque lidamos com crianças e só o facto, de lidarmos com os filhos dos outros temos uma responsabilidade muito maior, não é, acabamos por ter nas mãos a vida de muitas crianças, só isso já faz de nós, acho eu, bons profissionais, e quando nalgum caso não somos, acho que não é preciso muito para nos apontarem o dedo, há mínima coisa temos o dedo em riste a apontar-nos. Agora há professores, há profissionais, falando só no pessoal docente, há profissionais que gostam de intervir, que gostam de estar, que gostam de dar contributos e há outros, que desempenham puramente só as suas funções e se calhar não contribuem muito, acabando por estar muito mais calados em reuniões, acabam por estar... fazem só o que lhes é pedido, ao fim e ao cabo.

✓ **Quais são os incentivos dados para a participação?**

R.: Eu acho que o facto de levarmos os problemas a cada um dos conselhos que compõem...das estruturas intermédias, o facto de os levarmos lá, deveria dar o gosto de opinar, de participar, mas isso, já vai da componente pessoal de cada um, também, não é... nós ao mandarmos ou partilharmos os problemas com todos, acho que permite que as pessoas se sintam próximas e queiram e são atendidas as opiniões de cada uma, dentro da medida do possível, também, não é, mas ao permitirmos isso, acho que há uma abertura e uma motivação, pelo menos eu, enquanto estava nas estruturas intermédias sentia isso, e fazia ouvir-me ou tentava fazer ouvir-me.

✓ **Como não participo nas reuniões do CP queria perguntar-lhe: i) A Direcção Executiva certifica-se que as propostas do CP para a elaboração do Plano Anual das Actividades são resultantes da participação dos diferentes elementos da comunidade educativa?**

R.: Sim, sim. O PAA acaba por ser elaborado com as propostas que vêm dos diferentes departamentos.

✓ **ii) A Direcção Executiva apresentou o PE e o PAA à Assembleia de Escola de modo a fazer da sua divulgação uma estratégia de participação e mobilização?**

R.: Primeiramente, apresenta à AE para serem aprovadas e em última instância serão eles que aprovam esses documentos, posteriormente, a partir do momento que eles serão aprovados serão divulgados à comunidade, neste caso.

✓ **iii) A Direcção Executiva utilizou a divulgação do RI como uma estratégia de envolvimento de toda a comunidade educativa na elaboração e aplicação do seu conteúdo?**

R.: O RI em vigor, tendo sido elaborado neste caso, no ano passado, neste momento está a ser alvo de reformulações... o tempo urge e foi necessário, se calhar fazer as adaptações e posteriormente divulgá-las, neste momento tem estado para aprovação no CGT. Não fizemos talvez os passos indicados, que deveríamos ter deixado um espaço de tempo entre a proposta final, para recebermos propostas de todos os intervenientes, ao fim e ao cabo, de toda a comunidade escolar, mas na medida em que muitas das adendas estão neste momento a ser feitas... eram necessárias para ontem e tivemos que apresentar uma proposta, futuramente, no espaço de dois, três meses iremos elaborar um novo, uma vez que vai ser implementado um novo regime de autonomia, teremos que elaborar um novo RI e aí sim, esperemos fazer essa participação, deixar um espaço aberto para que as pessoas consigam opinar e dar a sua opinião.

✓ **Pode falar sobre o envolvimento que a DE teve na elaboração do PE da Escola e no planeamento das actividades da escola?**

R.: O CE acaba por estar, ao fim e ao cabo, nessa elaboração do PE, são tomadas decisões, são dadas orientações, neste caso foi criada uma equipa de trabalho pró PE, que já estava elaborado do ano passado e que teve também que ser sujeito a uma reformulação, são traçadas linhas condutoras e essa equipa de trabalho, ao fim e ao cabo, trata da elaboração do projecto em si, consoante as linhas que traçamos para... relativamente ao PAA... há determinadas actividades que são propostas, neste caso, por nós – CE, e outras actividades são elaboradas e vêm ao fim e ao cabo, de todos os departamentos e de todos os projectos que estão feitos na escola. Esses projectos estão também inseridos, ao fim e ao cabo, dentro da filosofia que foi elaborado o PE, para responder às necessidades do meio envolvente.

5. TOMADA DE DECISÃO

✓ **Que tipo de decisões é chamada (o) a tomar frequentemente?**

R.: Decisões de, não sei, da escola... é que no dia a dia são muitas as decisões que temos que tomar para resolver conflitos e questões dentro da escola, questões mais do seu foro íntimo, questões de indisciplina dos alunos, questões de substituição de professores... problemas ao nível da gestão de espaços e depois temos as outras decisões que são decisões de tomada de posição relativamente a muitos assuntos, quer para posições fora da escola, quer para posições para dentro da escola... eu acho que estamos sempre a decidir.

✓ **Quais são as decisões mais difíceis de tomar?**

R.: Acho que são as decisões que marcam uma posição, uma posição, muitas das vezes contrária daquilo que todos estavam à espera, mas que nós achamos que é útil e necessária tomarmos essa medida... as decisões que vão de encontro às expectativas das pessoas, acho que são as mais fáceis de tomar, agora aquelas que neste caso, têm de contrariar, este contrariar é porque é necessário, no nosso ponto de vista, contrariar alguns aspectos, essas são as mais difíceis, porque não vão ter o agrado de todas as pessoas, não é.

✓ **Em que áreas de competência é mais difícil tomar decisões?**

R.: A área de competência mais difícil de tomar, será ao fim e ao cabo, a gestão dos recursos humanos, porque as pessoas acho que é mais difícil, depois temos as posições que temos que tomar institucionalmente, não é, com os organismos – Câmara Municipal, DREN, Junta de Freguesia, que por muito que temos uma relação bastante boa com esse organismo, nem sempre

concordamos com determinadas medidas e questões, e aí temos que intervir, porque só assim, conseguimos fazer valer também, os nossos direitos enquanto Escola.

✓ **Pode dar exemplo de decisões que são tomadas em grupo?**

R.: Decisões que são tomadas em grupo... todas as decisões de orientação ao fim e ao cabo da escola, das medidas que temos que tomar para regulamentar determinados aspectos são tomadas em grupo... todos nós opinamos sobre a forma como devemos operacionalizar esses assuntos, relativamente, mesmo à organização dos horários, à organização de contabilização, por exemplo, de professores... tomadas de decisões relativamente a visitas de estudo, por exemplo, isso tudo sai do nosso... orientações a nível da organização das escolas do 1.º ciclo, isto mais no nosso caso, das AEC's tudo mais... isso em última instância, a posição é do CE. Reunimos para tomarmos ao fim e ao cabo, essas decisões.

✓ **A Direcção Executiva desenvolve mecanismos de auscultação e de negociação com a comunidade escolar, em apoio à tomada de decisão? Que tipo de mecanismos?**

R.: Em determinados assuntos, não é, temos que decidir na hora, não vamos fazer essa auscultação aos diversos intervenientes, agora em questões que se prendem com o funcionamento de, tentamos na medida do possível, enviar para os órgãos intermédios, para saber a posição que tomam. Acho que nesta escola, há muito esta posição de ouvir muito o que sai dos CT, dos CA, dos CD e de Departamentos.

✓ **Quem participa no processo de tomada de decisões relativamente ao planeamento das estratégias da acção educativa da escola?**

R.: Eu acho que todos, todos.

✓ **Há alguma forma de cooperação com a Autarquia no processo de tomada de decisão? É auscultada? Como funciona a comunicação com a Autarquia? Em que áreas existe cooperação com a Autarquia?**

R.: Há determinados aspectos que a Autarquia tem que estar presente e é auscultada, relativamente mais ao 1.º ciclo neste caso, e ao Pré-escolar. Acho que há uma articulação bastante boa entre a Escola e a Autarquia.

✓ **Como funciona a comunicação com a Autarquia?**

R.: De diversas formas, por ofício, por carta, por meio de e-mail, por meio de reuniões. Acho que essa articulação por telefone... essa articulação é fácil e rápida, neste caso.

✓ **Em que áreas existe cooperação com a Autarquia?**

R.: Área de alunos, área neste caso, de Pessoal Não-docente, ao nível de instalações, de recursos materiais, neste caso de desgaste para as escolas do 1.º ciclo e depois questões a nível do Agrupamento também, que acabam por ter alguma intervenção da parte da Câmara... faz-se também esta articulação e com respostas nem sempre da maneira que queremos, mas há essa articulação.

✓ **Quem tem mais poder de decisão na escola?**

R.: Quem tem mais poder de decisão... eu acho que é o CE, que é o órgão, ao fim e ao cabo, que regula e faz uma gestão dentro de todos os âmbitos, depois pedagogicamente, temos o CP que emana, ao fim e ao cabo, a maior parte das orientações e que dá ordens, ao fim e ao cabo, mais específicas nessa área. Penso que o CE é capaz de ser o órgão, neste caso, que mais força tem, porque acaba por estar representado também, no CP.

✓ **Quem controla o que se passa na escola?**

R.: Quem controla, todos.

✓ **Que tipo de influência tem nas decisões?**

R.: Uma influência positiva... penso eu de que... dentro das minhas possibilidades... só por si, acho que sou uma pessoa que tento opinar, quando acho que devo opinar e faço-o. Agora também, sou atendido ou não mediante, dentro dos assuntos e as questões que são tratadas.

✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de negociação/controlo?**

R.: Eu acho que essa negociação existe e está bastante presente no nosso Agrupamento, não numa forma de negociação imperativa de eu cedo isto, tu dás aquilo, não. Acho que é mais, nós damos bastante valor aos professores, pelo menos tenho-me apercebido disso, que se dá bastante valor ao que os professores dizem, à opinião dos professores... e poderão conduzir a uma conduta para um determinado ponto, mediante a opinião de A, B ou C... claro que, tenta-se sempre, na medida do possível, que essas opiniões não sejam individualizadas, mas de grupo, que saiam posições mais de grupo do que individualizadas.

✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de participação/decisão?**

R.: Esses processos de participação e decisão, acabam por, quando referia que não são individualmente... eu a experiência que tenho, mais no campo do 1.º ciclo, nos órgãos do 1.º ciclo, acabam por ser dois ou três, que acabam por opinar mais, os outros acabam por ter uma participação muito mais passiva, vão para onde vão os outros. Cumprem o seu trabalhinho, mas quando é para

tomada de decisões, por falta, talvez também, de informação legislativa e dos mais diplomas acabam por não opinar muito sobre determinados assuntos.

6. RELAÇÕES DE PODER GERADORAS DE CONFLITO

✓ O que faz para o identificar e resolver os problemas/conflitos surgidos?

R.: Normalmente, tento ouvir as pessoas, tento ouvir ambas as partes, quando os conflitos são gerados por duas pessoas neste caso, ou mais, não é, tenta-se ouvir os problemas, tenta-se ouvir as pessoas, o que é que se passou e depois mediante isso, tentar resolver a situação, não melindrando, ao fim e ao cabo, mais o problema... depende muito do problema, contudo não são tomadas decisões sem antes ouvir ambas, as partes, neste caso.

✓ Quais as razões para esses eventuais conflitos?

R.: Razões mais frequentes... eu acho que muitas das vezes é a má informação das pessoas. Por vezes, pensam que... não sei, acho que também isso, já acaba por ser um bocadinho da nossa sociedade, quando pensamos em conflitos, neste caso, com Encarregados de Educação, estamos a chegar ao ponto que toda a gente protesta, por protestar e não pensam antes de protestar. Acho que é mais fácil protestar do que tentar pôr-se no lugar do outro e saber se está a agir bem ou não está a agir bem e isso acaba por despoletar muitos conflitos.

✓ Quais são os órgãos e os centros de decisão em que surgem mais conflitos?

R.: Os órgãos... talvez... os... penso que a nível de departamentos, quando são tomadas determinadas decisões ou levadas determinadas propostas, acaba por gerar alguns conflitos. Se não forem bem explicadas essas propostas... e penso que ao fim e ao cabo é onde estão representadas todos os docentes, onde eles realmente estão, acho que é onde se geram mais conflitos.

✓ Como procede para a resolução dos mesmos?

R.: É como referia atrás, eu penso que, muitas das vezes, o explicar o porquê de determinadas medidas, acalma as pessoas e faz com que compreendam, ao fim e ao cabo, porque é que tomamos essa medida, porque muitas das vezes, as decisões não são fáceis de tomar, mas se explicarmos e se as pessoas compreenderem o porquê de determinada medida, talvez a consigam compreender melhor e nota-se que quando isso é feito, conseguimos dar a cara por essa decisão, dar a cara, explicar e as pessoas acalmam-se realmente, claro, nem todas pessoas conseguimos acalmar, a maioria delas, não é.

7. AUTONOMIA:

✓ Como caracteriza a escola em termos de autonomia?

R.: Tem uma autonomia relativa, dentro de determinados aspectos... ainda estamos e acho que temos que estar, por um lado, condicionados por instâncias superiores, não é, neste caso temos a DREN, que por sua vez, emana orientações do ME. Penso que, é necessário também essa própria regulamentação, enquanto as escolas ainda não estiverem totalmente preparadas para assumir uma autonomia total.

✓ Considera que a escola se tem desenvolvido em áreas de autonomia?

R.: Tem, tem-se desenvolvido em áreas de autonomia, quer na gestão... tem-se desenvolvido, porque também tem sido obrigada a, não é. Nós temos a contratação, por exemplo de professores, que de repente passou para o nosso controlo, contratação de escola que não era uma questão para a qual, nós estávamos ainda muito bem preparados. Felizmente, essa questão tem sido limada algumas arestas e tem sido mais fácil. Mas, quando passou a ser feita por nós... esta transição de autonomia não deu formação necessária para se processar e tem gerado bastantes conflitos na escola, conflitos isto é, tem gerado que nós canalizemos energias para determinados aspectos, que... para a qual ainda não estaríamos preparados, não é... nestes últimos anos tem sido feita uma transição muito grande de ... acabou-se os Conselhos Escolares, passou a Agrupamento Vertical, daí tem que haver primeiro uma identificação, que acho que neste Agrupamento, só há bem pouco tempo, é que se começou a estar consolidado e as pessoas sentirem uma lógica de Agrupamento, isto demora tempo e esta autonomia, também acho que precisa de ser trabalhada, não é agora é vosso.

✓ A escola tem avançado para áreas e competência/decisões mais autónomas? Ou cumpre a legislação?

R.: Nos sectores que podemos exercer o nosso poder de autonomia, temo-lo feito... claro que é como digo, tem sido bastante difícil tomarmos determinadas decisões que, por muito que se diga também, que as escolas acabam por ter muita autonomia, depois de tomadas algumas decisões sabemos que não, porque há uma intervenção da parte das instâncias superiores, que acabam por controlar, ao fim e ao cabo, essa autonomia. Temos uma autonomia de gestão financeira, mas essa autonomia de gestão financeira acaba por estar sempre ligada à instância superior, não é... e por um lado, concordo que assim tenha que ser nalguns aspectos, noutros é como eu digo, tem-se que construir, tem que ser aos poucos, não é de um momento para o outro que somos autónomos e se calhar não temos as ferramentas necessárias nem nós próprios as competências para assumir uma autonomia assim.

- ✓ **A Direcção Executiva, ouvido o CP, alguma vez considerou a possibilidade de propor a realização (fazer a proposta) de um contrato de autonomia como forma estratégica de consecução dos objectivos definidos no PE e de reforço da qualidade?**

R.: Não, penso que neste momento ainda não estamos capazes de assumir uma autonomia.

Apêndice 4

Guião de entrevista ao Assessor Pedagógico do Conselho Executivo

GUIÃO DE ENTREVISTA AO ASSESSOR PEDAGÓGICO DO CONSELHO EXECUTIVO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: Masculino.

Idade: 48 anos.

Habilitações literárias: Licenciatura em Geografia.

Funções que exerce na escola: Além de professor do 9.º ano, sou também professor dos cursos de Educação e Formação CEF e exerço as funções de Assessor pedagógico, técnico-pedagógico do C.E.

Anos de serviço: Vinte e três, se não estou em erro.

Situação profissional: Sou professor do quadro de nomeação definitiva.

O processo de eleição/designação: Foi por proposta à Assembleia, não é, e por aceitação tácita que fui nomeado posteriormente.

Data em que iniciou funções no CE: É o meu segundo ano de mandato como Assessor, portanto foi a 1 de Setembro de 2007.

2. CE E SEU FUNCIONAMENTO

- ✓ **Atribuições e funções do CE (tem/deve ser):** i) reuniões; ii) documentos produzidos/apreciados (entre eles, o PE); iii) efeitos produzidos pela acção do conselho; iv) influência que o conselho exerce na escola; v) percepção do órgão como órgão de direcção; vi) dificuldades de funcionamento: problemas surgidos, resolução dos mesmos e razões de eventuais conflitos.

R.: Eu julgo que as funções que deveria ter, que as tem plenamente não é, e as suas competências será fazer a gestão e toda a dinâmica relativa ao Agrupamento e a tudo o que diz respeito ao funcionamento dos docentes, alunos, pessoal administrativo e pessoal auxiliar de educação, não é. Portanto, pôr em prática os regulamentos vigentes e fazer com que a escola funcione e pôr em prática todas as directrizes emanadas do Ministério de Educação, etc.

É assim, eu não estou propriamente a par do C.E. quais são os problemas, porque eu não me quero imiscuir naquilo que faz parte do C.E., eu não sou propriamente um membro do executivo, portanto, não me compete a mim dar esse parecer.

- ✓ **Quais são as atribuições e funções do cargo que desempenha (tem/deve ter)?**

R.: Como Assessor técnico-pedagógico compete-me e aquilo que ficou estipulado aquando da aceitação por convite foi dar apoio em termos de legislação, dar um apoio em termos pedagógicos e dar pareceres relativamente a matérias que possam surgir quer de novas directrizes por parte do

M.E., quer em termos de documentos emanados pelo C.P., portanto dar pareceres e decifrar digamos assim, dar a entender a orgânica e as leis que são emanadas diariamente.

✓ **Quais são os canais de informação utilizados para comunicar com os representados?**

S/Resposta.

✓ **Sabe quais são as reacções dos mesmos?**

S/Resposta.

✓ **Que tipo de relações tem com outros órgãos (AE e CP)?**

R.: Apenas relações enquanto membro docente da escola.

3. LIDERANÇA

✓ **A Direcção Executiva, na sua candidatura, apresentou um programa de acção comprometido com a melhoria contínua da escola? (O que vou perguntar é qual era, como era o projecto de candidatura, quais os seus conteúdos, as suas linhas de acção. Esta resposta vai ser interpretada no sentido de saber qual o plano que tinham e se estava orientado para a melhoria da escola. Pedir para comentar em linhas gerais o vosso projecto de candidatura e explicar os plano de candidatura. Escrever a pergunta e o porquê dessa pergunta e as linhas de orientação dessas respostas)**

R.: Por aquilo que me foi dado a ver, houve um programa de acção que foi afixado na sala dos professores antes do momento da eleição. É o único que eu conheço.

✓ **Dado o momento que se vive hoje, como se posiciona nesta fase de transição? Quem vai fazer parte da equipa? Quem se vai candidatar?**

R.: Não tenho conhecimento, neste momento acho que o programa para os novos órgãos que venham a ser ainda não está a ser divulgado.

✓ **Considera que esta escola tem alguma individualidade que permite distinguir-se das outras escolas? O que faz diferente das outras, ou em que aspecto é diferente? O C.E. tem promovido essa individualidade? Que medidas tem tomado para dar continuidade a essa imagem\tradição? Estão satisfeitos com a imagem da escola? Ou gostariam de mudar alguma coisa?**

R.: Não, que esteja assim a ver propriamente, não.

Esta escola é uma escola que está num meio um bocadinho fechado, em que toda a gente se conhece, em que há muitas relações interpessoais e familiares, um vasto conhecimento entre muitos dos funcionários da acção de apoio educativo e funcionários auxiliares de educação etc., são familiares ... é um meio muito pequeno, toda a gente se conhece e esta escola distingue-se das outras exactamente por isso, por um espírito mais ou menos familiar e de entre-ajuda quer em termos de docentes e discentes, quer de pessoal auxiliar, etc., toda a gente se dá muito bem.

Estou satisfeito com o ambiente da minha escola. Em termos de imagem, acho que ela não está propriamente divulgada na comunidade.

Alguma coisa gostaria de mudar, algumas coisas. Acho por exemplo, o ambiente familiar nem sempre é o mais vantajoso para a resolução de conflitos etc., não é, muitas vezes as coisas passam assim um bocadinho mais despercebidas, porque são um bocado encobertas e gostaria que às vezes fosse às vezes mais institucional e que fosse assim, de uma maneira mais rigorosa.

- ✓ **A Direcção Executiva facilita a utilização dos espaços e recursos educativos da escola para a realização das actividades do PAA?**

R.: Julgo que sim.

- ✓ **A Direcção Executiva proporciona meios necessários à concretização do PE?**

R.: Até agora não tem sido posto em causa por falta de fornecimento disso.

- ✓ **Como costuma ser a actuação da Direcção Executiva com os Conselhos de Turma na resolução de dificuldades de relacionamento\indisciplina?**

R.: Como já disse à bocadinha, esta escola tem um ambiente, que às vezes, passa um bocadinho mais pelo entendimento entre as pessoas e pela boa-vontade e tudo acaba por se resolver esses conflitos, às vezes sem recorrer a métodos mais burocráticos, não é, portanto, nesse sentido o relacionamento é bom.

- ✓ **Dentro da área de responsabilidade e de actuação da direcção executiva, costumam delegar competências e responsabilidades? Em que áreas considera que é vantajoso fazê-lo?**

R.: Não sei.

Eu acho que em muitos aspectos relacionados com o PAA ou com o PE, não é, muitas vezes há atribuições que poderão ser delegadas em alguns órgãos ou comissões ou outra coisa qualquer que retire esse trabalho exaustivo ao C.E., não é, e que o trabalho seja levado a bom porto.

- ✓ **Em que aspectos considera que pode haver melhorias a nível dos procedimentos como: informações, organização de reuniões.**

R.: Eu acho que o C.E. e por minha proposta também, e por opiniões de outros, temos estado a organizar e a sistematizar alguns documentos que sejam uniformes, tipos, quer para por exemplo, visitas de estudo, para regulamentação de faltas, para participações, ou seja haver uniformidade em termos de actas, de procedimentos e que, portanto, isto é uma forma de organizar, não é, em que haja documentos idênticos, quer desde grelhas de matrizes de planificação, de planos de aula, etc., portanto, nesse sentido em que haja uniformização a todo o Agrupamento e acho uma forma de organizarmos isso melhor.

4. DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO

- ✓ **Que estratégias a DE tem procurado desenvolver para incentivar a comunidade a participar na tomada de decisões?**

R.: Não sei responder propriamente.

- ✓ **A Direcção Executiva incentiva o envolvimento e a participação da comunidade educativa na concretização do PE?**

R.: Eu acho que sim, acho que as pessoas são levadas a uma maior participação e envolvimento.

- ✓ **Qual é a opinião da sua participação (tem/deve ter)?**

R.: Eu tenho disponibilizado sempre, pelo menos em termos de horários, etc., disponibilizado sempre para participar naquilo a que sou convidado, em que a escola promova com todas as actividades. Não sou assim muito de lançar iniciativas, mas de colaborar naquelas que são propostas.

- ✓ **Qual é a apreciação, relativamente ao desempenho dos professores (níveis de participação – tem/deve ter)?**

R.: Eu acho que é positivo, embora como sempre existam alguns elementos que são bastante arredios a essa participação, mas de uma maneira geral, é positivo.

- ✓ **Poderia apontar algumas razões para a eventual desmotivação/desmobilização?**

R.: Ao contrário do que seria de esperar, acho que não, as pessoas continuam motivadas e a fazer muitas actividades.

✓ **Quais são os incentivos dados para a participação?**

R.: Nenhuns.

✓ **Como não participo nas reuniões do CP queria perguntar-lhe: i) A Direcção Executiva certifica-se que as propostas do CP para a elaboração do Plano Anual das Actividades são resultantes da participação dos diferentes elementos da comunidade educativa? ii) A Direcção Executiva apresentou o PE e o PAA à Assembleia de Escola de modo a fazer da sua divulgação uma estratégia de participação e mobilização? iii) A Direcção Executiva utilizou a divulgação do RI como uma estratégia de envolvimento de toda a comunidade educativa na elaboração e aplicação do seu conteúdo?**

R.: Não sei se se certifica ou não, é assim, as propostas para o PAA, não é, são levadas a pedagógico pelos diferentes departamentos, parto do princípio que são discutidas em termos de departamento, não é, são propostas e que agora não vai averiguar quem é que, segundo o que me perguntou [...] Portanto, todos os departamentos dos diferentes ciclos de ensino, não é, apresentam propostas para o PAA, agora depois nós fazemos, aliás compete-me a mim também, verificar se toda a gente entregou propostas ou não, mas é uma mescla de um conjunto de propostas de todos os níveis de ensino.

É assim, o PE e o PAA foram discutidos e aprovados no último pedagógico e irão ser levados à Assembleia que já não é Assembleia, neste momento, não é, para a rectificação e aprovação que compete-lhe a eles aprovar.

É assim, o RI sempre que o primeiro e todas as transformações que venham a haver têm de ser divulgadas obrigatoriamente a toda a comunidade, quer dizer, têm de ser conhecidas, agora não sei se é na perspectiva do envolvimento da comunidade educativa, o que temos é que dar conhecimento principalmente sobre os direitos e deveres, não é, de cada órgão, para que as pessoas estejam a par daquilo que se passa. Agora não foi no sentido do envolvimento da comunidade educativa, mas sim, dar conhecimento e tem que ser aprovado e consentido.

✓ **Pode falar sobre o envolvimento que a DE teve na elaboração do PE da Escola e no planeamento das actividades da escola?**

R.: É assim, que eu saiba teve um grande papel até porque estávamos em cima de prazos para rectificações e para alterações e a maior parte das alterações foi da responsabilidade do CE, não é, e que depois devia ser aprovado em pedagógico. Envolveu-se profundamente.

5. TOMADA DE DECISÃO

- ✓ **Que tipo de decisões é chamado a tomar frequentemente?**

R.: Não tomo decisões eu.

- ✓ **Quais são as decisões mais difíceis de tomar? Em que áreas de competência é mais difícil tomar decisões?**

R.: Não tomo decisões no contexto do meu cargo, não é, que estou aqui como Assessor.

- ✓ **Pode dar exemplo de decisões que são tomadas em grupo?**

R.: É assim, quando o CE reúne eu não estou presente, ou pelo menos, é como se não tivesse, não devo estar, portanto, nem ouço, nem tenho que dar opinião. Se estiver eventualmente... nas reuniões eu não participo.

- ✓ **A Direcção Executiva desenvolve mecanismos de auscultação e de negociação com a comunidade escolar, em apoio à tomada de decisão? Que tipo de mecanismos?**

R.: Não tenho conhecimento.

- ✓ **Quem participa no processo de tomada de decisões relativamente ao planeamento das estratégias da acção educativa da escola?**

R.: Suponho que é o CE.

- ✓ **Há alguma forma de cooperação com a Autarquia no processo de tomada de decisão? É auscultada? Como funciona a comunicação com a Autarquia? Em que áreas existe cooperação com a Autarquia?**

R.: Há sim, sempre, há conversações, aliás os membros da Autarquia deverão estar representados em termos de Assembleia que já não é Assembleia, não é. Portanto, mas, há contactos informais ou mesmos formais para que haja colaboração.

Ao que eu tenho conhecimento agora em termos de fornecimento por exemplo, de facilitar transportes ou então, mesmo em termos de ajuda de organização, por exemplo, quando é o desfile do Carnaval, em algumas actividades, portanto nesse sentido é que eles terão uma colaboração mais próxima.

- ✓ **Quem tem mais poder de decisão na escola?**

R.: Julgo que será o CE, não é? Dependendo do contexto em que estamos a falar de decisão, não é, se em termos pedagógicos, se em termos administrativos, em termos gerais será, mas há áreas em que o pedagógico se sobrepõe aquilo que o executivo se decidirá.

✓ **Quem controla o que se passa na escola?**

R.: Julgo que quem controla é o presidente do CE, quem tem esse papel.

✓ **Que tipo de influência tem nas decisões?**

R.: Eu nenhuma, absolutamente nenhuma.

✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de negociação/controlo?**

R.: Eu julgo que os membros do executivo entre si, que discutem e ponderam as melhores soluções para, de forma a que a escola saia beneficiada de todas as decisões.

✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de participação/decisão?**

S/ Resposta.

6. RELAÇÕES DE PODER GERADORAS DE CONFLITO

✓ **O que faz para identificar e resolver os problemas/conflitos surgidos?**

R.: Assim, de uma maneira geral através do bom-senso e da identificação de situações anómalas que se possam identificar aqui, quer em termos comportamentais, quer de funcionamento de alunos, funcionários etc. e em função daquilo que está previsto no regulamento.

✓ **Quais as razões para esses eventuais conflitos?**

R.: Eu julgo que muitas das vezes é o desconhecimento das normas e das leis vigentes, não é, que depois, dá origem a que cada um interprete à sua maneira e que nem sempre estejam correctos na interpretação que fazem.

✓ **Quais são os órgãos e os centros de decisão em que surgem mais conflitos?**

R.: Eu não estou a ver assim nenhum em particular. Aliás, os conflitos não são a situação normal, são situações pontuais e que surgem em diferentes órgãos, às vezes por desconhecimento das situações.

✓ **Como procede para a resolução dos mesmos?**

R.: Os conflitos é assim, estando nós num meio como já referi atrás, num meio tão pequeno e tão fechado, e num meio em que muitas vezes as pessoas tentam resolver os problemas de uma forma mais informal, não é, sem recorrer propriamente à lei, portanto acaba por se pôr como se costuma dizer água na fervura e as pessoas entenderem se fizeram mal ou fizeram bem, para ver se funciona melhor.

7. AUTONOMIA:

✓ **Como caracteriza a escola em termos de autonomia?**

R.: Eu acho que tem pouca autonomia em relação àquilo que é tão apregoado, que se pretende hoje em dia é dar muita autonomia e acaba-se por não se ter autonomia nenhuma.

✓ **Considera que a escola se tem desenvolvido em áreas de autonomia?**

R.: Não, não me parece.

✓ **A escola tem avançado para áreas e competência/decisões mais autónomas? Ou cumpre a legislação?**

R.: Eu acho que cumpre a legislação apenas.

✓ **A Direcção Executiva, ouvido o CP, alguma vez considerou a possibilidade de propor a realização (fazer a proposta) de um contrato de autonomia como forma estratégica de consecução dos objectivos definidos no PE e de reforço da qualidade?**

R.: Se o fez, não tenho conhecimento.

Apêndice 5

Guião de entrevista à Encarregada do Pessoal Auxiliar

GUIÃO DE ENTREVISTA À ENCARREGADA/O DO PESSOAL AUXILIAR

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: Feminino.

Idade: 50 anos.

Habilitações literárias: Tenho o 9.º ano incompleto. Agora vou fazê-lo, não é assim, agora vou fazer o 12.º, que eles já me estão a dar equivalência do 9.º. Eu fiz, mas eles acharam que eu devia fazer o 12.º e eu já estou inscrita.

Funções que exerce na escola: Auxiliar de Acção Educativa – Encarregada do Pessoal Auxiliar, neste momento.

Anos de serviço: Dezassete, penso eu.

Situação profissional: Efectiva.

O processo de eleição/designação: Foi pelo chefe, foi o CE que me nomeou, portanto no Diário da República, tenho lá tudo em casa, tenho no meu processo, fui nomeada pela Comissão Executiva Instaladora, na altura, Dr.ª X, foi ela.

Data em que iniciou funções: De chefe... vim para cá em 95, estou na função de chefe à 13 anos, Julho de 95, porque eu vim para cá, embora depois em Outubro é que veio a legislação, não é, foi ela que me nomeou, não foi concurso nenhum eu, concurso sim, para efectivar como auxiliar, depois a Dr.ª Judite nomeou-me como chefe de pessoal. Estou aqui há treze anos a chefiar.

2. DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO

✓ **Que estratégias a DE tem procurado desenvolver para incentivar a comunidade a participar na tomada de decisões?**

R.: Em relação a que? A toda a gente? A chefia é uma coisa, as outras coisas... isso para mim... há muitas áreas... professores e isso...é muito complicado nós termos conhecimento. Eu tenho a nível de funcionários, o resto há muita, muita coisa que nos passa ao lado. Ora bem, é assim, neste momento, o que vai haver amanhã (Avaliação Externa) deu-nos conhecimento estamos a preparar mas, por exemplo, a nível de horários, o CE é que fez os horários, não é, não fui eu que os fiz, depois chamou-me, deu-me conhecimento e na Reunião Geral entregámos os horários aos funcionários. Agora deve haver muitas reuniões, muita coisa da comunidade escolar que não é do meu conhecimento e se calhar nem terá de ser, não é, não faço ideia.

✓ **A Direcção Executiva incentiva o envolvimento e a participação da comunidade educativa na concretização do PE?**

R.: Acho que sim, pelo menos quando estão connosco, acho que motivam, acho que sim.

✓ **Qual é a opinião da sua participação (tem/deve ter)?**

R.: Tem a ver com o RI? Do PE? Acho que não tenho isso do meu conhecimento. Não tenho participação, pelo menos, não tivemos nenhuma reunião... nada... não.

✓ **Qual é a apreciação, relativamente ao desempenho dos professores (níveis de participação – tem/deve ter)?**

R.: Os nossos professores? Ora bem, estamos a falar deste ano? Acho que sim. Concordo plenamente. Acho que eles estão sempre... sei lá... ouvem sugestões... acho que sim.

✓ **Considera que agora há mais desmotivação/desmobilização? Se sim, porquê?**

R.: É sim, isso há fases, não é, depende. Sei lá, não sei. As pessoas também, nós também para isso, tínhamos que ter uma reunião para as pessoas dizerem – olhe estou muito contente, não sei quê, não sei que mais. Nós iniciámos o ano lectivo, com horários velhos, com os antigos, certo! Agora, com os horários novos... é assim, uns gostam outros não gostam. O que foi dito na reunião é que se alguém tivesse algum problema, tinha que o colocar no CE, não era. É assim, não sei até que ponto isso é bastante... vou dizer uma coisa que nem é muito oficial, não é verdade, até que ponto é que as pessoas estão contentes com os horários da comunidade escolar, não é? Se calhar eu, fazia outros horários. Eu, pessoalmente, já fiz muitos horários... mudaria muita coisa, não é, eu mudaria, isto é uma opinião pessoal, não é. É assim, estou aqui a falar e não sei até que ponto posso ser prejudicada ou não, mas é assim, se eu fizesse os horários, eu neste momento, mudava muita, muita coisa e para a comunidade e a escola funcionar muito melhor. Agora, é assim, repare uma coisa, são os nossos superiores, não é... apresentaram os horários, fizeram-nos. Eu estou aqui para colaborar com o órgão de gestão, a minha função é essa, não vou impor nada, era o que faltava, nem ultrapassar ninguém. Agora, este ano, como no ano passado, eles é que os fizeram... Eu na minha opinião e há pessoas que discordam... eu acho que a nível geral de qualquer funcionário, seja ele quem for, nem que tenha a quarta classe, devia ser rotatividade. Eu acho, por exemplo, que de dois em dois anos (na reprografia, na biblioteca), porque é assim, vamos por o caso da M.^a João, ela tem o 12.º e que não tivesse habilitações, ela esteve na reprografia e desempenhou muito bem, mas tinha capacidades para estar numa biblioteca, dar apoio a um miúdo do Ensino Especial, quem diz ela, outras pessoas. Agora é assim, o caso de lugares “cativos”, o que eles disseram é que estão a tentar profissionalizar as pessoas para lugares

mesmo... sou de acordo e não sou, é um bocado... porque temos aí pessoas que podiam subir mais um bocadinho... se vamos a criar lugares cativos mesmo, nunca mais as pessoas sobem na vida, sabe... está a perceber? Imagine uma colega que vai varrer lá para fora, não é desprezo nenhum varrer, mas se calhar esse membro, seria até um bom membro, para qualquer piso, para qualquer bufete, não é. Agora colocar, como foi o caso, bufete sempre, sempre as mesmas pessoas, papelaria, neste momento está o mesmo, na reprografia não sei, na biblioteca é sempre o mesmo. Nós sabemos que eles são profissionais sem dúvida e vocês até vêem melhor do que nós, agora é assim, eu acho que para a pessoa se sentir valorizada... e porque têm capacidades que podiam ser aproveitadas e não são. Se não tivermos essa rotatividade como é que eu vou mostrar essas minhas capacidades? Isto é muito complicado fazer os horários... por exemplo, o caso do Sr. Manuel, acho um horário muito mal feito, ele tá uma hora de manhã e são sete horas, porque é que não faz três horas e meia de manhã e outras três horas e meia de tarde... eu não sou mais que ninguém, mas estou no terreno e sei... mas não quero conflitos. Eu se entrei nesta escola, não tive culpa, foi por um concurso nacional... se me mandassem para Valongo, ficava em Valongo. Se há coisas que uma pessoa não gosta, não gosta. Eu mudaria muitas coisas aqui dentro para bem da comunidade escolar... nos casos dos horários, porque na falta de pessoal... eu vejo-me aflita para as substituições, que é da minha responsabilidade substituir... de resolver o problema...

✓ **Quais são os incentivos dados para a participação?**

R.: Sem resposta.

✓ **Como não participo nas reuniões do CP queria perguntar-lhe: i) A Direcção Executiva certifica-se que as propostas do CP para a elaboração do Plano Anual das Actividades são resultantes da participação dos diferentes elementos da comunidade educativa?**

R.: O PE, não nos chegou nada às mãos, ninguém nos entregou nada. É assim, não tivemos reunião nenhuma, não tivemos um livrinho, nada. Eu não tenho, nem chegou ao meu conhecimento.

✓ **ii) A Direcção Executiva apresentou o PE e o PAA à Assembleia de Escola de modo a fazer da sua divulgação uma estratégia de participação e mobilização? iii) A Direcção Executiva utilizou a divulgação do RI como uma estratégia de envolvimento de toda a comunidade educativa na elaboração e aplicação do seu conteúdo? IV) Pode falar sobre o envolvimento que a DE teve na elaboração do PE da Escola e no planeamento das actividades da escola?**

R.: O PE, não nos chegou nada às mãos do projecto, ninguém nos entregou nada. Não participamos em nada. É assim, não tivemos reunião nenhuma, não tivemos um livrinho, nada. Eu não tenho, nem chegou ao meu conhecimento.

3. TOMADA DE DECISÃO

✓ **Que tipo de decisões é chamada (o) a tomar frequentemente?**

R.: A nível do meu trabalho? O que é que eu tenho de decidir?... Eu no fundo nunca decido só, porque tenho de dar conhecimento. Eu tenho que decidir em termos de faltas, comunicar ao CE, quem vai faltar, deixo um papelinho e deixo uma fotocópia... e tenho que decidir quem fica a substituir ... quem fica no lugar dessa pessoa... outras coisas não é decidir, é ter cuidado, para que sejam assíduas, pontuais, isso também está na minha observação, e portanto tenho as outras funções todas, que é... tenho muitas funções. Eu faço o mapa geral da escola, as minhas funções são essas, está na legislação de chefe... material para o gabinete médico, tenho que requisitar... tudo seguro e legal, material de limpeza e só eu é que tenho essa chave... elas apontam o que precisam e eu entrego-lhes. A questão das faltas fica tudo no CE... eu tenho que cobrir a área, que substituir... por exemplo, a grande organização para amanhã, já está tudo a ser preparado, a sala dos grandes grupos... estamos a preparar tudo para a exposição, ou imagine que era para uma festa... eu tenho que comunicar para o bufete, ... tudo o que é preciso e eu é que tenho que coordenar todas essas coisas.

✓ **Quais são as decisões mais difíceis de tomar? Em que áreas de competência é mais difícil tomar decisões?**

R.: Mais difíceis é o tal caso de falta de pessoal, muita falta de pessoal, que ainda agora a dias, o lixo lá fora era só limpo de oito em oito dias, continuo a dizer que os horários estão mal feitos... eu estou no terreno e muitas vezes estou a errar, mas eu não admitiria que, pelo menos o lixo. Eu sou elemento polivalente... estou como vigilante e faço a coordenação à Terça e à Quarta [...]

✓ **Pode dar exemplo de decisões que são tomadas em grupo?**

R.: Ainda aqui há dias, para passarmos uma colega para outra escola do Agrupamento, eles perguntaram a minha opinião... sou sincera, eles não decidiram sem mim, não senhora [...]

✓ **A Direcção Executiva desenvolve mecanismos de auscultação e de negociação com a comunidade escolar, em apoio à tomada de decisão? Que tipo de mecanismos?**

R.: Sem resposta.

- ✓ **Quem participa no processo de tomada de decisões relativamente ao planeamento das estratégias da acção educativa da escola?**

R.: Sem resposta.

- ✓ **Há alguma forma de cooperação com a Autarquia no processo de tomada de decisão? É auscultada? Como funciona a comunicação com a Autarquia? Em que áreas existe cooperação com a Autarquia?**

R.: Com a Câmara? Não. Nós não estamos ligados à Câmara, nem nada. A única coisa da Autarquia que nós temos é o processo da avaliação [...] da Autarquia vem aí um representante, sabe porquê, porque as das primárias pertencem à Câmara... não pertencem ao Ministério da Educação, são funcionárias da Câmara...

- ✓ **Quem tem mais poder de decisão na escola?**

R.: Eu penso que é a presidente, a Dr.^a Isabel, claro.

- ✓ **Quem controla o que se passa na escola?**

R.: [...] Controlar, é assim, temos o Sr. X que está como vigilante da escola...e eu este ano é como lhe digo, estou como vigilante a controlar o exterior todo, até porque este ano já não há tantas persianas partidas, não há tanta destruição, eu acho que o exterior está mais calmo, porque isto é nos intervalos e tem que ser... estou eu e o Sr. X a fazer vigilância externa na escola.

- ✓ **Que tipo de influência tem nas decisões?**

R.: Sem resposta.

- ✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de negociação/controlo?**

R.: Sem resposta.

- ✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de participação/decisão?**

R.: Sem resposta.

4. RELAÇÕES DE PODER GERADORAS DE CONFLITO

- ✓ **O que faz para o identificar e resolver os problemas/conflitos surgidos?**

R: Não tenho problemas em resolver, é fácil... se surge um problema que me comunicam, ou têm que me dizer... ou tenho que chamar à atenção, tenho muito cuidado, falo em particular com o funcionário primeiro e tento resolvê-lo e estou aqui há treze anos e continuo a dizer... não sou

capaz, não vou ao CE pôr esse problema, porque acho que nós todos os funcionários já somos grandinhos e temos a capacidade de resolver os problemas entre nós... problemas de trabalho, imagine que uma colega me diz: -Dona X aquela professora disse que a sala ficou mal limpa, nunca subi as escadas para ir ao CE para comunicar que a colega disse isto ou aquilo. Eu como chefe defendo essa tese, é assim, a hierarquia é muito bom respeitar, há problemas, imagine que até um problema de uma colega que deixou uma porta aberta de noite, fez qualquer coisa, esqueceu-se de limpar a sala, porque tudo acontece e chega ao meu conhecimento, não tenho grandes problemas, porque resolvo da melhor forma, chamo particularmente... e não vou espalhar. [...]

Quando é com alunos comunico ao DT, é a primeira coisa que eu faço. Se não tinha que ir ao CE todos os dias. [...]

✓ **Quais as razões para esses eventuais conflitos?**

R.: Sem resposta.

✓ **Quais são os órgãos e os centros de decisão em que surgem mais conflitos?**

R.: Sem resposta.

✓ **Como procede para a resolução dos mesmos?**

R.: Sem resposta.

5. AUTONOMIA:

✓ **Como caracteriza a escola em termos de autonomia?**

R.: Sem resposta.

✓ **Considera que a escola se tem desenvolvido em áreas de autonomia?**

R.: Sem resposta.

✓ **A escola tem avançado para áreas e competência/decisões mais autónomas? Ou cumpre a legislação?**

R.: Nós a legislação tínhamos que ter conhecimento dela, mas não temos. Eu falo por mim, que legislação é que eu tenho conhecimento? Nada, não. Eu acho que nós, os funcionários não temos conhecimento disso... Poder de decisão? Eles se tiverem de decidir, decidem... não sei avaliar o que se passa cá em cima... como é que a gente sabe? Na minha área sei, o que eu posso dizer

seja horários, seja funcionários sei, agora deles... apercebo-me que eles têm muito trabalho, isso apercebo-me, não é, agora de decisão não sei.

- ✓ **A Direcção Executiva, ouvido o CP, alguma vez considerou a possibilidade de propor a realização (fazer a proposta) de um contrato de autonomia como forma estratégica de consecução dos objectivos definidos no PE e de reforço da qualidade?**

R.: Sem resposta.

Apêndice 6

Guião de entrevista à Representante dos Encarregados de Educação

GUIÃO DE ENTREVISTA À REPRESENTANTE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: Feminino.

Idade: 47 anos.

Habilitações literárias: Segundo ano complementar dos liceus.

Funções que exerce na escola: Aqui na escola sou representante dos pais, através da Associação de Pais, que sou presidente.

O processo de eleição/designação: Processo de eleição.

Data em que iniciou funções no C.P.: Nós somos mandatados anualmente, por um ano.

2. DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO

- ✓ **Que estratégias a DE tem procurado desenvolver para incentivar a comunidade a participar na tomada de decisões?**

R.: Quando é necessário alguma coisa, têm sempre a nossa opinião, pedem-nos a nossa opinião, assim como nós também, se temos alguma actividade, se queremos fazer alguma iniciativa não avançamos sem ter o apoio do CE e inclusive temos feito parcerias para o bem-estar da escola e mesmo em termos de instalações, às vezes coisas que não se conseguem através da DREN ou Câmara Municipal, conforme.

- ✓ **A Direcção Executiva incentiva o envolvimento e a participação da comunidade educativa na concretização do PE ?**

R.: Sim, também porque pede o nosso apoio e pronto, é aberto... e deixa-nos também trabalhar conjuntamente com eles, não nos esconde as coisas.

- ✓ **Qual é a opinião da sua participação (tem/deve ter)?**

R.: Eu participo o que eu posso mesmo, porque é assim... tudo o que eu possa, dentro das minhas disponibilidades, não é, tudo, às vezes, nem só dentro das disponibilidades, estou sempre presente, tento sempre estar presente e ajudar. Há fases da vida que a gente, pronto...

- ✓ **Qual é a apreciação, relativamente ao desempenho dos professores (níveis de participação – tem/deve ter)?**

R.: Acho que são participativos, acho que tentam ter iniciativa, tentam não, têm iniciativas e que, pronto são prestáveis, são agradáveis e... pronto... há um elemento, falando do CP... há um

elemento que é assim um bocadinho mais, aperta mais e fala mais e às vezes fala de mais, penso eu. Mas, acho que também tem de haver sempre uma excepção.

✓ **Considera que agora há mais desmotivação/desmobilização? Se sim, porquê?**

R.: Eu acho que para já não, quer dizer, posso estar errada, não é, mas na minha opinião acho que não, acho que os alunos continuam a estar na essência dos professores, não é... que não estão a deixar os alunos para trás, o ensino, por causa das causas, ao fim e ao cabo pessoais, não é.

✓ **Quais são os incentivos dados para a participação?**

R.: Temos festas, somos convidados, agora ultimamente, na feira do livro, convidam-nos a vir à escola, nunca ouvi nenhum director de turma dizer que não quer receber ou que não quer que os pais estejam cá... estão sempre a incentivar-nos a vir às reuniões a que assisto com a Directora de Turma das minhas filhas e mesmo a opinião que recolho dos outros pais é sempre essa, é que os professores incentivam a vir à escola.

✓ **Como não participo nas reuniões do CP queria perguntar-lhe:**

i) **A Direcção Executiva certifica-se que as propostas do CP para a elaboração do Plano Anual das Actividades são resultantes da participação dos diferentes elementos da comunidade educativa?**

R.: Sim, eu penso que sim, porque foi no penúltimo pedagógico que chegámos a fazer isso e, realmente... há uma colaboração de toda a gente e o CE perguntou isso.

ii) **A Direcção Executiva apresentou o PE e o Plano de Actividades à Assembleia de Escola de modo a fazer da sua divulgação uma estratégia de participação e mobilização?**

R.: Foi apresentado um documento, sim foi apresentado.

iii) **A Direcção Executiva utilizou a divulgação do RI como uma estratégia de envolvimento de toda a comunidade educativa na elaboração e aplicação do seu conteúdo?**

R.: Sim, também há, somos convidados, a Associação de Pais foi convidada também, a dar sugestões para o RI.

✓ **Pode falar sobre o envolvimento que a DE teve na elaboração do PE da Escola e no planeamento das actividades da escola?**

R.: Eu acho que foi muito, porque segundo as informações que tenho é que houve mesmo uma comissão para, pronto, para elaborar ou reelaborar o PE, e tanto que o RI e tudo.

5. TOMADA DE DECISÃO

✓ Que tipo de decisões é chamada (o) a tomar frequentemente?

R.: Nós geralmente tomamos as decisões, fazemos uma reunião em que é colocado algum problema que haja específico, se puder ser e depois quando acabamos a reunião há sempre uma tomada de decisão, que em princípio nunca é unilateral, é sempre uma decisão colegial.

✓ Quais são as decisões mais difíceis de tomar? Em que áreas de competência é mais difícil tomar decisões?

R.: Se forem coisas, vá lá, coisas mais técnicas, coisas que não estejam tanto sobre a nossa... coisas que sei lá mais técnicas, coisas que respondam mais a leis, temos mais dificuldade.

✓ Pode dar exemplo de decisões que são tomadas em grupo?

R.: Por exemplo, estivemos numa parceria para instalar um sistema de segurança aqui, que era uma decisão colegial, não é, ao fim e ao cabo, íamos fazer mesmo uma parceria, nós angariávamos algum dinheiro e o CE teria a outra parte para instalar o sistema de segurança, só que entretanto tivemos entraves por causa da portaria, a DREN não deixou fazer as obras não é, e entretanto veio a decisão do senhor ministro também, que iria instalar o sistema de segurança e nós aí parámos.

✓ A Direcção Executiva desenvolve mecanismos de auscultação e de negociação com a comunidade escolar, em apoio à tomada de decisão? Que tipo de mecanismos?

R.: Sim, acho que sim.

✓ Quem participa no processo de tomada de decisões relativamente ao planeamento das estratégias da acção educativa da escola?

R.: Nós (Associação de Pais) participamos sempre conjuntamente com o CE.

✓ Há alguma forma de cooperação com a Autarquia no processo de tomada de decisão? É auscultada? Como funciona a comunicação com a Autarquia? Em que áreas existe cooperação com a Autarquia?

R.: A Autarquia, acho que não, aí acho que não, a Autarquia também não tem interesse, é um interesse dentro de aspas, não demonstra, nós também passámos uma fase má em termos de

Autarquia por causa de um problema de saúde do Sr. Monteiro (Presidente da Junta de Freguesia), não é, também não sei se teve influência.

A comunicação entre a Associação de Pais e Autarquia é praticamente inexistente.

✓ **Quem tem mais poder de decisão na escola?**

R.: Eu acho que terá que ser o CE.

✓ **Quem controla o que se passa na escola?**

R.: Tem que ser o CE.

✓ **Que tipo de influência tem nas decisões?**

R.: Sim, tem (o C.E.) muita influência, mas sempre com o apoio de quem está à volta, da Associação de pais também.

✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de negociação/controlo?**

R.: Correm bem entre o CE e a Associação de Pais.

✓ **Qual é a sua percepção/expectativas dos processos de participação/decisão?**

R.: Também correm bem.

6. RELAÇÕES DE PODER GERADORAS DE CONFLITO

✓ **O que faz para o identificar e resolver os problemas/conflitos surgidos?**

R.: Conversar e... pronto apresentar soluções e chegamos a um consenso.

✓ **Quais as razões para esses eventuais conflitos?**

R.: É um bocado difícil de responder, porque não tem havido assim ...com esta Direcção e com o Conselho existente, com o CE não tem havido assim conflitos que, pronto... porque há sempre conversa, há sempre discussão das coisas.

✓ **Quais são os órgãos e os centros de decisão em que surgem mais conflitos?**

R.: Pronto, é assim, no CP às vezes, pronto há sempre alguma discussão e pronto, e tudo mais, mas a Assembleia, o Conselho Geral, que agora se chama Conselho Geral também há, mas aí é mais contra a Autarquia que está representada.

✓ **Como procede para a resolução dos mesmos?**

R.: Pronto, eu para mim está sempre tudo na base da conversa, tudo no diálogo, no Conselho Geral, aí eu penso que pronto, é mesmo por a Autarquia vem sempre com coisas que já disse há um ano anterior, no último por exemplo, que por causa de instalar computadores tinham dito que iam instalar computadores em todas as escolas e agora neste Conselho Geral vêm dizer que foi orçamentado agora, quando já, por jeitos já era para este ano lectivo.

7. AUTONOMIA:

✓ **Como caracteriza a escola em termos de autonomia?**

R.: Eu acho que pronto tem, pode decidir algumas coisas, mas a maior parte penso que está dependente dos superiores.

✓ **Considera que a escola se tem desenvolvido em áreas de autonomia?**

R.: Tem feito e tem pedido para ser mais autónoma, tem avançado mesmo ...sabendo que por exemplo, em termos de AEC's, que agora está a pensar também fazer a contratação dos professores e tudo mais, porque a Câmara Municipal de Valongo começa só em Dezembro ou fins de Novembro.

✓ **A escola tem avançado para áreas e competência/decisões mais autónomas? Ou cumpre a legislação?**

R.: Não, tem tentado sempre resolver as questões do Agrupamento e por isso, tenta sempre, quando pode ser autónoma e não depender...

✓ **A Direcção Executiva, ouvido o CP, alguma vez considerou a possibilidade de propor a realização (fazer a proposta) de um contrato de autonomia como forma estratégica de consecução dos objectivos definidos no PE e de reforço da qualidade?**

R.: É assim, pode ter sido feita, não tenho conhecimento, mas eu tenho que ser verdadeira e o ano passado lectivo, eu faltei a muitos pedagógicos, por uma questão de doença familiar e faltava a muitos pedagógicos, porque tinha que ir para o hospital.

Apêndice 7

Quadro-síntese das entrevistas (por temas)

QUADRO-SÍNTESE DAS ENTREVISTAS (POR TEMAS)

	Entrevista à/ao Presidente do CE	Entrevista à/ao Vice-presidente do CE (1.º Ciclo)	Entrevista ao Assessor Pedagógico	Entrevista à/ao Encarregada do Pessoal Auxiliar	Entrevista à/ao Representante dos Encarregados de Educação
Atribuições e funções do CE	<p>“...são de diversas naturezas, não é... mas sobretudo de natureza administrativa, pedagógica e financeira, no fundo são as vertentes todas...”</p> <p>“...representar o Agrupamento em todas as suas vertentes, fazer a gestão administrativo-financeira, do ponto de vista dos cabimentos orçamentais, das autorizações de despesa, isto na área financeira. Do ponto de vista pedagógico regular todo o processo, que engloba as dinâmicas entre as estruturas da orientação educativa, no fundo é um trabalho de articulação e de regulação...”</p>	<p>“Na minha opinião, o CE é ao fim e ao cabo o motor orientador de toda uma escola de todo um Agrupamento... tem funções de gestão, quer de recursos humanos, quer de recursos financeiros, deve traçar as linhas orientadoras das políticas educativas, pedagógicas, claro dentro do seu campo de manobra... ao fim e ao cabo, é quem gere. Gere tudo. Gere conflitos, gere tudo.”</p> <p>“As atribuições neste caso serão, estando eu pelo 1.º Ciclo, não é, tenho funções mais ligadas a essa área, quer a nível da gestão dos alunos, constituição de turmas, toda a gestão, ao fim e ao cabo, dos recursos financeiros parcos mas, financeiros do 1.º Ciclo, quer da gestão dos recursos humanos, acho que já tinha referido, quer de toda a orgânica das escolas e dos problemas que lhe estão inerentes, cantinas... tudo do 1.º Ciclo, ao fim e ao cabo, acaba por passar por a minha vice-presidência, não é.”</p>	<p>“Eu julgo que as funções que deveria ter, que as tem plenamente não é, e as suas competências será fazer a gestão e toda a dinâmica relativa ao Agrupamento e a tudo o que diz respeito ao funcionamento dos docentes, alunos, pessoal administrativo e pessoal auxiliar de educação, não é. Portanto, pôr em prática os regulamentos vigentes e fazer com que a escola funcione e pôr em prática todas as directrizes emanadas do Ministério de Educação, etc.”</p> <p>“Como Assessor técnico-pedagógico compete-me e aquilo que ficou estipulado aquando da aceitação por convite foi dar apoio em termos de legislação, dar um apoio em termos pedagógicos e dar pareceres relativamente a matérias que possam surgir quer de novas directrizes por parte do M.E., quer em termos de documentos emanados pelo C.P., portanto dar pareceres e decifrar digamos assim, dar a entender a orgânica e as leis que são emanadas diariamente.”</p>		

<p>Conceito de Liderança (plano de candidatura)</p>	<p>“... as linhas de acção dividiam-se precisamente... na vertente administrativo-financeira e na vertente pedagógica... E também, depois tínhamos um espaço que dizia respeito aos recursos e ao equipamento...”</p>	<p>“Eu acho que nesta escola, neste Agrupamento, acaba-se por fazer uma liderança bastante familiar, em que o CE acaba por intervir bastante, ou até demais, muitas das vezes. Penso que, por si só, muitos dos assuntos que são tratados...conseguiriam ser resolvidos no tempo da direcção de turma e por vezes, passam para fora e o CE acaba por estar em todos os momentos dessas decisões e dessas tomadas de posição.”</p> <p>“Uma vez que eu entrei no CE não por eleição, mas por nomeação, não sou, sinceramente, não sou conhecedor também da candidatura como ela foi feita. Claro, sei que na base da candidatura, pelo que me tenho apercebido, estariam claro a melhoria de toda a escola.”</p>	<p>“Por aquilo que me foi dado a ver, houve um programa de acção que foi afixado na sala dos professores antes do momento da eleição. É o único que eu conheço.”</p>
<p>Posicionamento nesta fase de transição</p>	<p>“...eu costumo dizer que a escola e o Agrupamento é a minha vida... e como tal, eu tenciono candidatar-me a Directora, embora com algum receio, porque não sei se tenho um conjunto de facetas... que se adequem ao perfil de Director... pelo menos é a leitura que faço do 75, é visto como alguém que está directamente dependente da tutela e que tem que prestar contas à administração. Isto... implica com que o seu tipo de gestão, seja uma gestão menos humanizada, que é algo que me choca, ... e penso que aquilo que se preconiza no Director é ... o cumprimento de objectivos mais rigorosos e não olhando um bocado à forma de como se atingem esses objectivos, pelo menos é essa a leitura que eu faço. Tenciono candidatar-me e ... integrar na minha equipa ou convidar para a minha equipa elementos que já trabalham comigo agora, porque considero que a equipa tem feito um trabalho positivo, com as suas falhas, mas é uma equipa que articula bem, e portanto, há que aproveitar essas mais-valias.”</p>	<p>“Eu acho que ainda é cedo para fazer essa abordagem, porque ao fim e ao cabo, isso está dependente de... enquanto que num órgão colegial eram feitas as candidaturas já com os membros todos, neste momento a candidatura é feita por uma pessoa, não é, é unipessoal e poderemos estar já a contar que... quando é que tal pessoa... é claro que já teve que fazer ao fim e ao cabo, os seus contactos e já sabe com quem quer trabalhar e com quem quer desenvolver o projecto que vai apresentar... mas pelo menos isto, na minha vertente, cada coisa a seu passo, não é.”</p>	<p>“Não tenho conhecimento, neste momento acho que o programa para os novos órgãos que venham a ser ainda não está a ser divulgado.”</p>

<p>Cultura Organizacional (Imagem da Escola)</p>	<p>“Eu considero esta escola e quando falo escola é no sentido mais lato, não é de Agrupamento, mas principalmente a escola-sede, que tem um cariz muito familiar e eu acho que isto é a mais-valia desta escola, é as relações que se estabelecem entre as pessoas, entre docentes, entre docentes e alunos, entre docentes e pessoal não-docente.”</p>	<p>“Eu acho que todas elas têm uma individualidade, pelo meio em que estão inseridas, pelas pessoas que trabalham, pelos conflitos que são gerados, por muito que temos uma globalização cada vez maior, acho que em cada sítio há problemas que só existem nesse sítio. Eu acho que esta escola tem respondido aos problemas que surgem nesta mesma comunidade, e só por si, ao fim e ao cabo, acho que já traz algum traço de individualidade.”</p>	<p>“Esta escola é uma escola que está num meio um bocadinho fechado, em que toda a gente se conhece, em que há muitas relações interpessoais e familiares, um vasto conhecimento entre muitos dos funcionários da acção de apoio educativo e funcionários auxiliares de educação etc., são familiares ... é um meio muito pequeno, toda a gente se conhece e esta escola distingue-se das outras exactamente por isso, por um espírito mais ou menos familiar e de entre-ajuda quer em termos de docentes e discentes, quer de pessoal auxiliar, etc., toda a gente se dá muito bem.</p>
<p>Individualidade da Escola</p>	<p>...“o bom ambiente e o clima harmonioso, acho que são apanágios desta instituição.”</p>	<p>“Eu acho que a imagem é continuar a trabalhar naquilo que achamos que vale a pena trabalhar e ignorar os aspectos menos bons e negativos, que também os há, às vezes, fazer uma reflexão e daí construir novamente, construir um novo projecto.”</p>	<p>“Estou satisfeito com o ambiente da minha escola. Em termos de imagem, acho que ela não está propriamente divulgada na comunidade.”</p>
<p>Imagem</p>	<p>“...Se formos falar da imagem da escola, por exemplo, numa perspectiva de resultados escolares, tenho ambições maiores, embora sabendo que estamos numa escola, num meio de cariz ainda rural, e que portanto, tem os seus condicionalismos, também por isso, em termos de resultados escolares gostava que a nossa imagem fosse mais favorável. Agora, na outra perspectiva, sim estou satisfeita.”</p>	<p>“Sim, dentro dos diversos projectos e demais actividades. Por exemplo, na questão dos exames, em que há necessidade de nomear um coordenador para... eu acho que em quase todos os projectos tem que haver sempre um coordenador, a nível de actividades que sejam necessárias fazer, é necessário que esteja sempre</p>	<p>“Alguma coisa gostaria de mudar, algumas coisas. Acho por exemplo, o ambiente familiar nem sempre é o mais vantajoso para a resolução de conflitos etc., não é, muitas vezes as coisas passam assim um bocadinho mais despercebidas, porque são um bocado encobertas e gostaria que às vezes fosse às vezes mais institucional e que fosse assim, de uma maneira mais rigorosa.”</p>
<p>Área de Responsabilidade e delegação de competências</p>	<p>“...cada vez é mais importante fazer delegação de áreas e de competências, até por que as soluções que são acometidas ao CE são cada vez maiores, com a extinção das coordenações educativas, o presidente do CE passou a ter uma série de funções que dantes eram da responsabilidade precisamente, das</p>	<p>“Eu acho que em muitos aspectos relacionados com o PAA ou com o PE, não é, muitas vezes há atribuições que poderão ser delegadas em alguns órgãos ou comissões ou outra coisa qualquer que retire esse trabalho exaustivo ao C.E., não é, e que o trabalho seja levado a bom porto.”</p>	

<p>Procedimentos</p>	<p>coordenações educativas... e portanto, só uma pessoa com pouca visão é que não seria apologista da delegação... portanto devem ser delegadas competências e responsabilidades. Para além disso, da delegação dever ser feita por falta de disponibilidade de tempo, porque também nós, temos as nossas fragilidades e devemos reconhecer quando temos alguém que é capaz de fazer as coisas melhor que nós..."</p> <p>"... de facto há procedimentos que não resultam e temos que ver as melhores formas de tentar colmatar essas lacunas... ainda há cá uns dias um colega me disse que, quase que não vinha a uma reunião, porque a informação chegou-lhe muito em cima... Nós até aqui, o procedimento adoptado, era... um aviso ou uma ordem de serviço e ela circulava no seio da escola ou das escolas, de mão em mão, digamos assim, agora já procuramos mandar essa informação por e-mail, no sentido, de pronto, de tornar o processo mais célere e mais eficaz, mas acho que há bastantes melhorias a implementar a esse nível."</p>	<p>alguém para se conseguir fazer um feed-back daquilo que se fez, não é, porque as responsabilidades são imputáveis a todos, mas terá que haver um que responda por todos eles, não é."</p> <p>"As melhorias que poderão haver a esse nível, muitas delas passam por rever esses procedimentos que são tomados... ao longo do tempo são tidas como aceites, mas de ano para ano, há sempre alguém que junta mais alguma coisa e as informações que se iniciaram com um intuito, chegam ao fim de três anos e já estão distorcidas e acho que é preciso... reorganizar essas informações, isto a nível de operacionalização de alguns meios, mesmo a nível de reuniões, a nível de documentos em si, que precisam de ser uniformes e acho que neste Agrupamento é uma área que ... é preciso mexer..."</p>	<p>"Eu acho que o C.E. e por minha proposta também, e por opiniões de outros, temos estado a organizar e a sistematizar alguns documentos que sejam uniformes, tipos, quer para por exemplo, visitas de estudo, para regulamentação de faltas, para participações, ou seja haver uniformidade em termos de actas, de procedimentos e que, portanto, isto é uma forma de organizar, não é, em que haja documentos idênticos, quer desde grelhas de matrizes de planificação, de planos de aula, etc., portanto, nesse sentido em que haja uniformização a todo o Agrupamento ..."</p>
<p>Dinâmicas de participação na tomada de decisões</p>	<p>"... o que procuramos sempre é incutir nos órgãos decisores e quando falamos nos órgãos decisores, estamos a falar em Conselhos de Turma, em Conselhos de Docentes, Conselhos de Departamento, que são órgãos decisores... incutir sempre esse sentido de responsabilidade, essa autonomia e o nosso apoio nessas tomadas de decisão."</p>	<p>"A estratégia, acho que fundamental é levar os problemas a cada um dos órgãos que, ao fim e ao cabo, tomam decisões nesta escola."</p> <p>"... acho que nós tentamos aproximar as escolas, pelos menos pelos projectos que temos feito, que tentam envolver e ultimamente, também falo... estou neste Agrupamento há pouco tempo, mas pelos projectos que temos feito tentamos chamar a comunidade educativa, extra-escola à</p>	<p>"Nenhuns."</p> <p>SEM RESPOSTA</p> <p>"Quando é necessário alguma coisa, têm sempre a nossa opinião, pedem-nos a nossa opinião, assim como nós também, se temos alguma actividade, se queremos fazer alguma iniciativa não avançamos sem ter o apoio do CE e inclusive temos feito parcerias para o bem-estar da escola e mesmo em termos de instalações, às vezes coisas que não se conseguem através da DREN ou Câmara Municipal, conforme."</p>
<p>Incentivos dados para a participação</p>	<p>"... tentamos fazer as coisas de forma inversa, tentamos fazer o reconhecimento daqueles que participam, porque eu também acho</p>	<p>comunidade educativa, extra-escola à</p>	<p>"Sim, também porque pede o nosso apoio e pronto, é aberto... e deixa-nos também trabalhar conjuntamente com eles, não nos esconde as coisas."</p>

Participação da Comunidade Educativa no PAA

PE

que é importante dar estímulos positivos a essas pessoas e fazer com que, os que não o fazem, ao dar destaque, muitas vezes o faço, em termos, quer em sede de CP, quer em avisos que faço, muitas vezes faço louvores a professores pela participação e iniciativas desta ou daquela ordem e procura-se jogar em dois pólos quando isso é feito, se por um lado é mostrar aqueles que se desempenham, que o CE reconhece e está aqui, de facto, para apreciar e para dar o valor, para valorizar essas coisas, por outro lado, também mostrar aos outros, que se calhar, se estão um bocadinho apagados, também é uma forma de os incentivar.

“...quando falamos de elementos da comunidade educativa, estamos a falar dos pais, estamos a falar da Autarquia, estamos a falar do pessoal não-docente. Não, isso é uma falha, efectivamente é um caminho que também ainda há a percorrer. O PAA é elaborado com base nas propostas dos docentes.”

“...apresentou-o como praticamente, um dado adquirido. Efectivamente, também há trabalho ainda a fazer nesse sentido, embora as pessoas, também nomeadamente os pais, não se sentem muito mobilizados a dar pareceres e a intervir, quando digo que apresentou como um dado adquirido, obviamente apresentou um trabalho já feito mas deu um espaço para ouvir os pais, ouvir o pessoal não-docente, que também está lá representado, e normalmente, as

escola, neste caso.”

“... acho que o facto de levarmos os problemas... às estruturas intermédias, o facto de os levarmos lá, deveria dar o gosto de opinar... acho que há uma abertura e uma motivação, pelo menos eu, enquanto estava nas estruturas intermédias sentia isso, e fazia ouvir-me ou tentava fazer ouvir-me.

“O PAA acaba por ser elaborado com as propostas que vêm dos diferentes departamentos.”

“... relativamente ao PAA... há determinadas actividades que são propostas, neste caso, por nós – CE, e outras actividades são elaboradas e vêm ao fim e ao cabo, de todos os departamentos e de todos os projectos que estão feitos na escola.”

“O CE acaba por estar, ao fim e ao cabo, nessa elaboração do PE, são tomadas decisões, são dadas orientações, neste caso foi criada uma equipa de trabalho pró PE, que já estava elaborado do ano passado e que teve também que ser sujeito a uma reformulação, são traçadas linhas condutoras e essa equipa de trabalho, ao fim e ao cabo, trata da elaboração do projecto em si, consoante as linhas que traçamos para...”

“O RI em vigor... neste momento está a ser alvo de reformulações... o tempo

“... Portanto, todos os departamentos dos diferentes ciclos de ensino, não é, apresentam propostas para o PAA, agora depois nós fazemos, aliás compete-me a mim também, verificar se toda a gente entregou propostas ou não, mas é uma mescla de um conjunto de propostas de todos os níveis de ensino.”

“É assim, que eu saiba teve um grande papel até porque estávamos em cima de prazos para rectificações e para alterações e a maior parte das alterações foi da responsabilidade do CE, não é, e que depois devia ser aprovado em pedagógico. Envolveu-se profundamente.”

“... o RI sempre que o primeiro e todas

“Tem a ver com o RI? Do PE? Acho que não tenho isso do meu conhecimento. Não tenho participação, pelo menos, não tivemos nenhuma reunião... nada... não.”

“O PE, não nos chegou nada às mãos, ninguém nos entregou nada. É assim, não tivemos reunião nenhuma, não tivemos um livrinho, nada. Eu não tenho, nem chegou ao meu conhecimento.”

“É assim, não tivemos reunião nenhuma, não tivemos um livrinho, nada. Eu não tenho, nem chegou ao meu conhecimento.”

“Temos festas, somos convidados, agora ultimamente, na feira do livro, convidam-nos a vir à escola, nunca ouvi nenhum director de turma dizer que não quer receber ou que não quer que os pais estejam cá... estão sempre a incentivar-nos a vir às reuniões a que assisto com a Directora de Turma das minhas filhas e mesmo a opinião que recolho dos outros pais é sempre essa, é que os professores incentivam a vir à escola.”

“Sim, eu penso que sim, porque foi no penúltimo pedagógico que chegámos a fazer isso e, realmente... há uma colaboração de toda a gente e o CE perguntou isso.”

“Foi apresentado um documento, sim foi apresentado.”

“Eu acho que foi muito, porque segundo as informações que tenho é que houve mesmo uma comissão para, pronto, para elaborar ou reelaborar o PE, e tanto que o RI e tudo.”

RI

“... pessoas têm uma postura muito apagada, adoptam uma postura muito passiva, o que de facto, também nos leva, e quando digo nós – professores, a sermos nós a tomarmos a dianteira e assumir essa missão, como uma missão docente e não dos outros elementos”.

“... nesta fase sobretudo, porque há *timings* a cumprir, o documento, neste caso, o PE era necessário estar finalizado, para que todo um outro conjunto de sistemas e de procedimentos fosse avante, e portanto, o CE até chamou a si a elaboração do PE...”

“E aqui, aplica-se o mesmo. Não foi feito, não envolveu toda a comunidade. Envolveu a Autarquia, mas outros elementos não.”

urge e foi necessário, se calhar fazer as adaptações e posteriormente divulgá-las, neste momento tem estado para aprovação no CGT. Não fizemos talvez os passos indicados, e deveríamos ter deixado um espaço de tempo entre a proposta final, para recebermos propostas de todos os intervenientes, ao fim e ao cabo, de toda a comunidade escolar, mas na medida em que muitas das adendas estão neste momento a ser feitas... eram necessárias para ontem e tivemos que apresentar uma proposta, futuramente, no espaço de dois, três meses iremos elaborar um novo, uma vez que vai ser implementado um novo regime de autonomia, teremos que elaborar um novo RI e aí sim, esperemos fazer essa participação, deixar um espaço aberto para que as pessoas consigam opinar e dar a sua opinião.”

as transformações que venham a haver têm de ser divulgadas obrigatoriamente a toda a comunidade, quer dizer, têm de ser conhecidas, agora não sei se é na perspectiva do envolvimento da comunidade educativa, o que temos é que dar conhecimento principalmente sobre os direitos e deveres, não é, de cada órgão, para que as pessoas estejam a par daquilo que se passa. Agora não foi no sentido do envolvimento da comunidade educativa, mas sim, dar conhecimento e tem que ser aprovado e consentido.”

“Sim, também há, somos convidados, a Associação de Pais foi convidada também, a dar sugestões para o RI”.

Decisões que toma frequentemente	<p>“... sou chamada a tomar decisões de todos os níveis, mas a nível de funcionamento dos serviços da escola, a nível de decisões de foro disciplinar, que muitas vezes os DT poderiam chamar a si, mas não chamam...”</p>	<p>“... no dia a dia são muitas as decisões que temos que tomar para resolver conflitos e questões dentro da escola, questões mais do seu foro íntimo, questões de indisciplina dos alunos, questões de substituição de professores... problemas ao nível da gestão de espaços e depois temos as outras decisões que são decisões de tomada de posição relativamente a muitos assuntos, quer para posições fora da escola, quer para posições para dentro da escola... eu acho que estamos sempre a decidir.”</p>	<p>“Não tomo decisões eu.”</p>	<p>“Eu no fundo nunca decido só, porque tenho de dar conhecimento. Eu tenho que decidir em termos de faltas, comunicar ao CE, quem vai faltar, deixo um papelinho e deixo uma fotocópia... e tenho que decidir quem fica a substituir ... quem fica no lugar dessa pessoa... outras coisas não é decidir, é ter cuidado, para que sejam assíduas, pontuais, isso também está na minha observação, e portanto tenho as outras funções todas, que é... tenho muitas funções.”</p>	<p>“Nós geralmente tomamos as decisões, fazemos uma reunião em que é colocado algum problema que haja específico, se puder ser e depois quando acabamos a reunião há sempre uma tomada de decisão, que em princípio nunca é unilateral, é sempre uma decisão colegial.”</p>
Decisões mais difíceis	<p>“... são decisões que envolvam colegas, são decisões que envolvam procedimentos ou modos de actuação dos professores... são as mais difíceis e são sempre as mais contestadas... eu considero que o mais difícil de gerir é a massa humana.”</p>	<p>“Acho que são as decisões que marcam uma posição, uma posição, muitas das vezes contrária daquilo que todos estavam à espera, mas que nós achamos que é útil e necessária tomamos essa medida...” “A área de competência mais difícil de tomar... a gestão dos recursos humanos, porque as pessoas acho que é mais difícil, depois temos as posições que temos que tomar institucionalmente, não é, com os organismos – Câmara Municipal, DREN, Junta de Freguesia, que por muito que temos uma relação bastante boa com esse organismo, nem sempre concordamos com determinadas medidas e questões, e aí temos que intervir, porque só assim, conseguimos fazer valer também, os nossos direitos enquanto Escola.”</p>	<p>“Não tomo decisões no contexto do meu cargo, não é, que estou aqui como Assessor.”</p>	<p>“Mais difíceis é o tal caso de falta de pessoal, muita falta de pessoal, que ainda agora a dias, o lixo lá fora era só limpo de oito em oito dias, continuo a dizer que os horários estão mal feitos... eu estou no terreno e muitas vezes estou a errar, mas eu não admitiria que, pelo menos o lixo. Eu sou elemento polivalente... estou como vigilante e faço a coordenação à Terça e à Quarta [...]”</p>	<p>“Se forem coisas, vá lá, coisas mais técnicas, coisas que não estejam tanto sobre a nossa... coisas que sei lá mais técnicas, coisas que respondam mais a leis, temos mais dificuldade.”</p>
Decisões tomadas em grupo	<p>“... não vou dizer nunca, porque numa vez ou outra poderei tê-la tomado, mas nunca tomo decisões, as decisões não são unipessoais, isto é uma equipa, e portanto, normalmente as decisões que são tomadas, são tomadas em grupo.”</p> <p>“A equipa reúne... e já houve situações em que eu nomeadamente,</p>	<p>“... todas as decisões de orientação ao fim e ao cabo da escola, das medidas que temos que tomar para regulamentar determinados aspectos são tomadas em grupo... todos nós opinamos sobre a forma como devemos operacionalizar esses assuntos, relativamente, mesmo à organização dos horários, à organização de contabilização, por</p>	<p>“É assim, quando o CE reúne eu não estou presente, ou pelo menos, é como se não tivesse, não devo estar, portanto, nem ouço, nem tenho que dar opinião. Se estiver eventualmente... nas reuniões eu não participo.”</p>	<p>“Ainda aqui há dias, para passarmos uma colega para outra escola do Agrupamento, eles perguntaram a minha opinião... sou sincera, eles não decidiram sem mim, não senhora [...]”</p>	<p>“Por exemplo, estivemos numa parceria para instalar um sistema de segurança aqui, que era uma decisão colegial, não é, ao fim e ao cabo, íamos fazer mesmo uma parceria, nós angariávamos algum dinheiro e o CE teria a outra parte para instalar o sistema de segurança, só que entretanto tivemos entraves por causa da portaria, a DREN não deixou fazer</p>

	<p>eu presidente discordava pessoalmente da decisão que sai lá para fora, pronto... mas isso é que é um trabalho de equipa e isso é que é uma dinâmica de grupo, efectivamente, não é por eu ser presidente, por eu estar efectivamente, no topo da hierarquia, que eu acho que devo fazer valer a minha opinião e a minha decisão, não."</p> <p>"...obviamente também não vou dizer com isto, que não há situações em que eu, às vezes tenha que decidir, mas normalmente, isso prende-se com situações de ou de carácter de urgência e em que é preciso decidir na hora, às vezes acontece e às vezes essas decisões, não são as mais acertadas, mas há que decidir muitas vezes assim, muitas vezes não, mas algumas vezes e aí, obviamente, que eu tomo as decisões sozinha e arco com as consequências delas, se não forem nomeadamente as mais acertadas."</p>	<p>exemplo, de professores... tomadas de decisões relativamente a visitas de estudo, por exemplo, ... orientações a nível da organização das escolas do 1.º ciclo... isso em última instância, a posição é do CE. Reunimos para tomarmos ao fim e ao cabo, essas decisões."</p>			<p>as obras não é, e entretanto veio a decisão do senhor ministro também, que iria instalar o sistema de segurança e nós aí parámos."</p>
<p>Mecanismos de auscultação e de negociação com a comunidade escolar, em apoio à tomada de decisão</p>	<p>"Não. Ouvir ouve, mas não estão instituídos mecanismos nesse sentido. Pode ouvir pontualmente, um funcionário, um pai, sobre determinadas situações e tem essas opiniões em linha de conta, não é, mas mecanismos criados de auscultação, não."</p>	<p>"Em determinados assuntos, não é, temos que decidir na hora, não vamos fazer essa auscultação aos diversos intervenientes, agora em questões que se prendem com o funcionamento de, tentamos na medida do possível, enviar para os órgãos intermédios, para saber a posição que tomam. Acho que nesta escola, há muito esta posição de ouvir muito o que sai dos CT, dos CA, dos CD e de Departamentos."</p>	<p>"Não tenho conhecimento."</p>	<p>SEM RESPOSTA</p>	<p>"Sim, acho que sim."</p>
<p>Planeamento das estratégias da acção educativa da escola</p>	<p>"... neste processo participam muitos órgãos, não é, participam o CE e depois participam os coordenadores, portanto as estruturas de orientação educativa, que no fundo digamos assim, são chefias intermédias também, relativamente ao pessoal não-docente, também as chefias</p>	<p>"Eu acho que todos, todos."</p>	<p>"Suponho que é o CE."</p>	<p>SEM RESPOSTA</p>	<p>"Nós (Associação de Pais) participamos sempre conjuntamente com o CE."</p>

<p>Cooperação com a Autarquia no processo de tomada de decisão</p>	<p>intermédias, quer a chefe dos serviços de administração escolar, quer a chefe do pessoal auxiliar... portanto esse planeamento de estratégias passa por todas estas etapas."</p> <p>"Não. Normalmente, não. Não há mecanismos instituídos a esse nível, o que não quer dizer, que não se possa, e nomeadamente, a DE tem boas relações, também como se impõe, não é, com as técnicas de educação e a directora da educação, do departamento da educação da Autarquia e não quer dizer que informalmente não se faça essa auscultação, agora o que eu quero dizer é que mecanismos formais e instituídos, não."</p>	<p>"Há determinados aspectos que a Autarquia tem que estar presente e é auscultada, relativamente mais ao 1.º ciclo neste caso, e ao Pré-escolar. Acho que há uma articulação bastante boa entre a Escola e a Autarquia."</p> <p>"Área de alunos, área neste caso, de Pessoal Não-docente, ao nível de instalações, de recursos materiais, neste caso de desgaste para as escolas do 1.º ciclo e depois questões a nível do Agrupamento também, que acabam por ter alguma intervenção da parte da Câmara... faz-se também esta articulação e com respostas nem sempre da maneira que queremos, mas há essa articulação."</p>	<p>"Há sim, sempre, há conversações, aliás os membros da Autarquia deverão estar representados em termos de Assembleia que já não é Assembleia, não é. Portanto, mas, há contactos informais ou mesmos formais para que haja colaboração. Ao que eu tenho conhecimento agora em termos de fornecimento por exemplo, de facilitar transportes ou então, mesmo em termos de ajuda de organização, por exemplo, quando é o desfile do Carnaval, em algumas actividades, portanto nesse sentido é que eles terão uma colaboração mais próxima."</p>	<p>"Com a Câmara? Não. Nós não estamos ligados à Câmara, nem nada. A única coisa da Autarquia que nós temos é o processo da avaliação [...] da Autarquia vem aí um representante, sabe porquê, porque as das primárias pertencem à Câmara... não pertencem ao Ministério da Educação, são funcionárias da Câmara..."</p>	<p>"A Autarquia, acho que não, aí acho que não, a Autarquia também não tem interesse, é um interesse dentro de aspas, não demonstra, nós também passámos uma fase má em termos de Autarquia por causa de um problema de saúde do Sr. Monteiro (Presidente da Junta de Freguesia), não é, também não sei se teve influência. A comunicação entre a Associação de Pais e Autarquia é praticamente inexistente."</p>
<p>Quem tem mais poder de decisão e influência na escola</p>	<p>"É a Direcção Executiva."</p> <p>"Acho que tenho uma grande influência."</p>	<p>"... eu acho que é o CE, que é o órgão, ao fim e ao cabo, que regula e faz uma gestão dentro de todos os âmbitos... que mais força tem, porque acaba por estar representado também, no CP."</p> <p>"Uma influência positiva... dentro das minhas possibilidades... só por si, acho que sou uma pessoa que tento opinar, quando acho que devo opinar e faço-o. Agora também, sou atendido ou não mediante, dentro dos assuntos e as questões que são tratadas."</p> <p>"Quem controla, todos."</p>	<p>"Julgo que será o CE, não é?"</p> <p>"Eu nenhuma, absolutamente nenhuma."</p>	<p>"Eu penso que é a presidente, a Dr.ª Isabel, claro."</p> <p>SEM RESPOSTA</p>	<p>"Eu acho que terá que ser o CE."</p> <p>"Sim, tem (o C.E.) muita influência, mas sempre com o apoio de quem está à volta, da Associação de pais também."</p> <p>"Tem que ser o CE."</p>
<p>Quem controla o que se passa na Escola</p>	<p>"Ora bem, mecanismos de controlo há alguns, poucos instituídos, mas são... as chefias, quer as chefias intermédias, quer a chefia de topo, que</p>		<p>"Julgo que quem controla é o presidente do CE, quem tem esse papel."</p>	<p>"[...] Controlar, é assim, temos o Sr. X que está como vigilante da escola...e eu este ano é como lhe digo, estou como vigilante a controlar o exterior todo, até porque este ano já não há</p>	

Relações de poder geradoras de conflito

é a DE, mas esse controlo também é feito pelas chefias intermédias e quando falo em chefias intermédias, falo na área de pessoal não-docente, mas também na área de pessoal docente, por exemplo, os seus coordenadores de departamento, o Conselho de Docentes tem um controlo sob aquilo que se passa em sede dos seus departamentos ou dos seus conselhos.”

“... uma escola é um ambiente muito propício a conflitos e aí estão problemas e conflitos entre os mais diferentes... entre alunos, entre docentes, entre funcionários.”

“Procuo de forma harmoniosa e diplomata fazer essa gestão, ouvindo sempre as pessoas e os intervenientes nos conflitos, porque acho que isso é importante.”

“Há razões da mais diversa ordem mas, entre alunos penso que é normal, faz parte de todo um processo de crescimento deles, não é, no caso dos docentes, nomeadamente estamos numa fase gestora de conflitos, a fase controversa que estamos a atravessar com o novo modelo de avaliação, por exemplo, é um exemplo que por si só, dum processo gerador de conflitos. Mas, eu penso que, normalmente os conflitos surgem quando há insatisfação, ou melhor, há uma propensão maior para que surjam conflitos, quando há uma insatisfação por parte das pessoas, do ser humano em geral, não é, e muitas vezes nós trazemos problemas de ordem pessoal, não é, para o trabalho e muitas vezes, o que está por trás destes conflitos no campo profissional, são também problemas, insatisfações, angústias, ansiedades de ordem pessoal.

“...quando os conflitos são gerados por duas pessoas neste caso, ou mais, não é, tenta-se ouvir os problemas, tenta-se ouvir as pessoas, o que é que se passou e depois mediante isso, tentar resolver a situação, não melindrando, ao fim e ao cabo, mais o problema... depende muito do problema, contudo não são tomadas decisões sem antes ouvir ambas, as partes, neste caso.”

“Razões mais frequentes... eu acho que muitas das vezes é a má informação das pessoas. Por vezes, pensam que... não sei, acho que também isso, já acaba por ser um bocadinho da nossa sociedade, quando pensamos em conflitos, neste caso, com Encarregados de Educação, estamos a chegar ao ponto que toda a gente protesta, por protestar e não pensam antes de protestar. Acho que é mais fácil protestar do que tentar pôr-se no lugar do outro e saber se está a agir bem ou não está a agir bem e isso acaba por despoletar muitos conflitos.”

“...penso que a nível de departamentos, quando são tomadas determinadas decisões ou levadas determinadas propostas, acaba por

tantas persianas partidas, não há tanta destruição, eu acho que o exterior está mais calmo, porque isto é nos intervalos e tem que ser... estou eu e o Sr. X a fazer vigilância externa na escola.”

“Assim, de uma maneira geral através do bom-senso e da identificação de situações anómalas que se possam identificar aqui, quer em termos comportamentais, quer de funcionamento de alunos, funcionários etc. e em função daquilo que está previsto no regulamento.”

“Eu julgo que muitas das vezes é o desconhecimento das normas e das leis vigentes, não é, que depois, dá origem a que cada um interprete à sua maneira e que nem sempre estejam correctos na interpretação que fazem.”

“Não tenho problemas em resolver, é fácil... se surge um problema que me comunicam, ou têm que me dizer... ou tenho que chamar à atenção, tenho muito cuidado, falo em particular com o funcionário primeiro e tento resolvê-lo e estou aqui há treze anos e continuo a dizer... não sou capaz, não vou ao CE pôr esse problema, porque acho que nós todos os funcionários já somos grandinhos e temos a capacidade de resolver os problemas entre nós... problemas de trabalho, imagine que uma colega me diz: - Dona X “aquela professora disse que a sala ficou mal limpa, nunca subi as escadas para ir ao CE para comunicar que a colega disse isto ou aquilo. Eu como chefe defendo essa tese, é assim, a hierarquia é muito bom respeitar, há problemas, imagine que até um problema de uma colega que deixou uma porta aberta de noite, fez qualquer coisa, esqueceu-se de limpar a sala, porque tudo acontece e chega ao meu conhecimento, não tenho grandes problemas, porque resolvo da melhor forma, chamo particularmente... e não vou espalhar. [...] Quando é com alunos comunico ao DT, é a primeira coisa que eu faço. Se não tinha que ir ao CE todos os dias. [...]”

“É um bocado difícil de responder, porque não tem havido assim ...com esta Direcção e com o Conselho existente, com o CE não tem havido assim conflitos que, pronto... porque há sempre conversa, há sempre discussão das coisas.”

“Pronto, é assim, no CP às vezes, pronto há sempre alguma discussão e pronto, e tudo mais, mas a Assembleia, o Conselho Geral, que agora se chama Conselho Geral também há, mas aí é mais contra a Autarquia que está representada.”

<p>Órgãos e os centros de decisão em que surgem mais conflitos</p>	<p>"Nas estruturas intermédias."</p> <p>"...esses órgãos intermédios, normalmente procuro não me imiscuir muito ou opinar e apelar ao bom-senso, mas sem o fazer directamente, porque acho que, se há pessoas que têm um cargo, nomeadamente as chefias intermédias, cabe-lhes a elas fazer essa gestão, desses conflitos. À partida, se estão nesse cargo devem ter perfil para fazer essa gestão e normalmente, só quando acho que não há capacidade para ou quando me é solicitada a minha intervenção, é que o faço."</p>	<p>gerar alguns conflitos."</p> <p>"... se explicarmos e se as pessoas compreenderem o porquê de determinada medida, talvez a consigam compreender melhor e nota-se que quando isso é feito, conseguimos dar a cara por essa decisão... explicar e as pessoas acalmam-se realmente, claro, nem todas pessoas conseguimos acalmar, a maioria delas, não é."</p>	<p>"Eu não estou a ver assim nenhum em particular. Aliás, os conflitos não são a situação normal, são situações pontuais e que surgem em diferentes órgãos, às vezes por desconhecimento das situações."</p> <p>"... muitas vezes as pessoas tentam resolver os problemas de uma forma mais informal, não é, sem recorrer propriamente à lei, portanto acaba por se pôr como se costuma dizer água na fervura e as pessoas entenderem se fizeram mal ou fizeram bem, para ver se funciona melhor."</p>	<p>SEM RESPOSTA</p>	<p>"Pronto, eu para mim está sempre tudo na base da conversa, tudo no diálogo, no Conselho Geral, aí eu penso que pronto, é mesmo por a Autarquia vem sempre com coisas que já disse há um ano anterior, no último por exemplo, que por causa de instalar computadores tinham dito que iam instalar computadores em todas as escolas e agora neste Conselho Geral vêm dizer que foi orçamentado agora, quando já, por jeitos já era para este ano lectivo."</p>
<p>A Escola em termos de Autonomia</p>	<p>".. vai tendo pouca autonomia. Já demos uns passos pequenos, eu como já estou aqui desde 96, já começo a ter mais alguma autonomia para tomar determinadas decisões, mas isso tem mais a ver com aspectos de espaços físicos da escola, logística, pronto, já não há aquela necessidade de consultar a tutela. Agora, do ponto de vista pedagógico, também já há mais alguma autonomia, mas ainda fica muito a quem da desejada, muito, muito mesmo."</p> <p>"Tem, vai tendo, mas a passo de caracol."</p>	<p>"Tem uma autonomia relativa, dentro de determinados aspectos... ainda estamos e acho que temos que estar, por um lado, condicionados por instâncias superiores, não é, neste caso temos a DREN, que por sua vez, emana orientações do ME. Penso que, é necessário também essa própria regulamentação, enquanto as escolas ainda não estiverem totalmente preparadas para assumir uma autonomia total."</p>	<p>"Eu acho que tem pouca autonomia em relação àquilo que é tão apregoado, que se pretende hoje em dia é dar muita autonomia e acaba-se por não se ter autonomia nenhuma."</p> <p>"Não, não me parece."</p> <p>"Eu acho que cumpre a legislação apenas."</p>	<p>"Nós a legislação tínhamos que ter conhecimento dela, mas não temos. Eu falo por mim, que legislação é que eu tenho conhecimento? Nada, não. Eu acho que nós, os funcionários não temos conhecimento disso... Poder de decisão? Eles se tiverem de decidir, decidem... não sei avaliar o que se passa cá em cima... como é que a gente sabe? Na minha área sei, o que eu posso dizer seja horários, seja funcionários sei, agora deles... apercebo-me que eles têm muito trabalho, isso apercebo-me, não é, agora de decisão não sei."</p>	<p>"Eu acho que pronto tem, pode decidir algumas coisas, mas a maior parte penso que está dependente dos superiores."</p>
<p>Áreas de Autonomia ou Cumprimento da Legislação</p>	<p>"Cumpro a legislação, mas a minha postura relativamente a isso... é obviamente que eu tenho que cumprir, eu tenho que obedecer a orientações, nem lhe quero chamar ordens mas, orientações da tutela, da administração e obviamente aos normativos em vigor. Agora, há determinadas situações, em que eu tomo decisões de forma autónoma, procurando nunca ir contra aquilo que o normativo estipula, mas há situações, nós temos que adaptar as</p>	<p>"Tem, tem-se desenvolvido em áreas de autonomia, quer na gestão... tem-se desenvolvido, porque também tem sido obrigada a, não é. Nós temos a contratação, por exemplo de professores, que de repente passou para o nosso controlo, contratação de escola que não era uma questão para a qual, nós estávamos ainda muito bem preparados. Felizmente, essa questão tem sido limada algumas arestas e tem sido mais fácil. Mas, quando passou a ser feita por nós... esta transição de autonomia não deu formação necessária para se</p>			<p>"Tem feito e tem pedido para ser mais autónoma, tem avançado mesmo ...sabendo que por exemplo, em termos de AEC's, que agora está a pensar também fazer a contratação dos professores e tudo mais, porque a Câmara Municipal de Valongo começa só em Dezembro ou fins de Novembro."</p> <p>"Não, tem tentado sempre resolver as questões do Agrupamento e por isso, tenta sempre, quando pode ser</p>

Contrato de autonomia

coisas aos contextos e, portanto, há situações muito concretas, em que às vezes, é preciso tomar decisões e tomo-as sem problema nenhum, de... que posteriormente me venham pedir satisfações, pronto, porque tenho argumentos para isso. É sempre em prol do melhor funcionamento e de um funcionamento mais eficaz da instituição e, portanto, tomo essas decisões de forma, relativamente autónoma."

"Tenciono fazer isso depois de, portanto a escola vai ser objecto de uma avaliação externa, depois dos resultados, fruto dessa avaliação externa, e também os contratos de autonomia estão dependentes da avaliação que a escola tiver, tenciono precisamente, ouvir o órgão pedagógico, no sentido de se... de termos esse contrato de autonomia."

processar e tem gerado bastantes conflitos na escola, conflitos isto é, tem gerado que nós canalizemos energias para determinados aspectos, que... para a qual ainda não estaríamos preparados, não é... nestes últimos anos tem sido feita uma transição muito grande de ... acabou-se os Conselhos Escolares, passou a Agrupamento Vertical, daí tem que haver primeiro uma identificação, que acho que neste Agrupamento, só há bem pouco tempo, é que se começou a estar consolidado e as pessoas sentirem uma lógica de Agrupamento, isto demora tempo e esta autonomia, também acho que precisa de ser trabalhada, não é agora é vosso."

"Nos sectores que podemos exercer o nosso poder de autonomia, temo-lo feito... claro que é como digo, tem sido bastante difícil tomarmos determinadas decisões que, por muito que se diga também, que as escolas acabam por ter muita autonomia, depois de tomadas algumas decisões sabemos que não, porque há uma intervenção da parte das instâncias superiores, que acabam por controlar, ao fim e ao cabo, essa autonomia. Temos uma autonomia de gestão financeira, mas essa autonomia de gestão financeira acaba por estar sempre ligada à instância superior, não é... e por um lado, concordo que assim tenha que ser nalguns aspectos, noutros é como eu digo, tem-se que construir, tem que ser aos poucos, não é de um momento para o outro que somos autónomos e se calhar não temos as ferramentas necessárias nem nós próprios as competências para assumir uma autonomia assim."

"Não, penso que neste momento ainda não estamos capazes de assumir uma autonomia."

"Se o fez, não tenho conhecimento."

autónoma e não depender..."

"É assim, pode ter sido feita, não tenho conhecimento, mas eu tenho que ser verdadeira e o ano passado lectivo, eu falei a muitos pedagógicos, por uma questão de doença familiar e faltava a muitos pedagógicos, porque tinha que ir para o hospital."

**Síntese do entrevistado
(perfil de cada um)**

A liderança está centrada na Presidente do CE, havendo falta de espaço para um trabalho de equipa, o exercício da participação, do envolvimento e da responsabilização dos diferentes intervenientes, bem como, para o exercício das lideranças intermédias. É de referir que aquando da realização desta entrevista, a Vice-presidente da Educação Pré-Escolar se encontra a exercer funções, apenas desde 1 de Junho de 2008 e a Vice-presidente do CE que substitui a Presidente, nas suas ausências e impedimentos, e que integra a equipa há 11 anos, sendo um elemento crucial no funcionamento deste órgão, encontra-se em licença de maternidade. No entanto, o debate com a comunidade educativa, sobre os problemas do quotidiano interno e a discussão de projectos, programas e actividades, tendo como objectivo a sua participação, o seu envolvimento e a sua responsabilização na acção educativa é cingida apenas aos docentes.

A presidente considera que esta escola tem um cariz muito familiar e dá muito apreço às relações humanas, achando que isso é fundamental no seio de uma comunidade profissional e para que as pessoas se sintam motivadas e realizadas, por isso, tem a preocupação de elogiar docentes e alunos, quando o trabalho desenvolvido é digno de registo.

O Vice-presidente do 1.º Ciclo, encontra-se a exercer funções, apenas desde 1 de Março de 2008. De acordo com a sua entrevista, neste Agrupamento, a articulação entre docentes, estabelecimentos e ciclos de ensino apresenta algumas debilidades. Revela haver um fraco investimento e falta de assistência da Autarquia na educação, nomeadamente, nas actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo, que têm o seu início muito tardiamente; as instalações carecem de obras de requalificação e têm falta de material didáctico para o ensino-aprendizagem.

O entrevistado apenas dá apoio em termos de legislação, em termos pedagógicos e dá também, pareceres relativamente a matérias que possam surgir quer de novas directrizes por parte do M.E., quer em termos de documentos emanados pelo C.P. No entanto, de acordo com a sua entrevista, não parecem existir planos de acção, com objectivos definidos e hierarquizados, nem tão pouco uma cultura de envolvimento e de responsabilização dos diferentes actores e da comunidade escolar e educativa.

A entrevistada é efectiva na Escola há 13 anos. Segundo o seu discurso há um bom relacionamento dos funcionários com os professores, alunos e pais. No entanto, demonstra insatisfação, devido a uma postura mais interventiva, por parte da liderança de topo no seu trabalho. Quanto aos documentos estruturantes do Agrupamento (PAA, PE e RI), não foram construídos de forma suficientemente participada, uma vez que o pessoal não-docente não revela evidências de apropriação destes documentos, não havendo práticas visíveis da participação destes, na sua construção.

A população escolar apesar de ser oriunda de um contexto social cheio de fragilidades, sustenta uma boa relação escola-família e não hostiliza o exercício de autoridade da escola. A Associação de Pais, segundo a sua representante, é empenhada e bastante identificada com o Agrupamento, apesar de contar com poucos associados, esforça-se por colaborar.

Apêndice 8a

Relação dos documentos internos analisados: **os comunicados**

Origem	Nº do documento	Data	Conteúdo dos comunicados
CE	1	15/09/08	Informação sobre cargos (assessorias pedagógicas)
	2	9/10/08	Divulgação da atribuição do prémio “Professor” a um docente da escola e agradecimento aos outros demais que com ele colaboram
	3	16/10/08	Agradecimento público a dois funcionários pela remodelação de uma sala
	4	24/10/08	Solicitação, aos docentes, da proibição de deixar sair os alunos para irem à casa de banho
	5	18/03/09	Felicitação pública, aos alunos, pelo 2º lugar obtido em provas de natação
	6	24/04/09	Felicitação pública, aos alunos, pelo 1º lugar obtido em provas de natação e agradecimento ao professor responsável
	7	03/06/09	Agradecimento público aos docentes do Departamento de Expressões pela dinamização das actividades do Dia Mundial da Criança

Apêndice 8b

Relação dos documentos internos analisados: **as circulares**

Origem	Nº do documento	Data	Conteúdo das circulares
CE	1	S/ data	Aviso aos docentes sobre a Avaliação de Desempenho Docente: informação da necessidade de se proceder ao levantamento do Requerimento para a Avaliação da componente Científico-pedagógica, nos serviços administrativos até 15 de Janeiro 2009
	2	S/ data	Avaliação de Desempenho Docente: Aviso aos docentes sobre o prazo de entrega do requerimento para avaliação da componente Científico-pedagógica, até 23 /01/09 ao respectivo avaliador
	3	12/02/09	Esclarecimento de algumas dúvidas, no que se refere à aplicação da Lei 3/2008 – Estatuto do aluno
	4	13/03	Promoção de uma acção de formação, promovida por um clube da escola
	5	23/03	Divulgação da decisão da não angariação de donativos, junto dos EE dos alunos do 1º Ciclo e pré-escolar
	6	14/04	Divulgação da aquisição de dois telemóveis para cada estabelecimento de ensino, para reduzir os custos decorrentes das chamadas telefónicas e indicação da uniformização dos mecanismos e normas de utilização

Apêndice 8c

Relação dos documentos internos analisados: **as convocatórias**

Origem	Nº do documento	Data	Índole das convocatórias	Ordem de trabalhos das convocatórias
Coordenadora da Biblioteca e CE	1.	02/09/08	Reunião para todos os docentes da equipa da biblioteca	Ponto 1: Organização do ano lectivo; Ponto 2: Planificação das actividades; Ponto 3: outros assuntos
Coordenadora dos Apoios Educativos e CE	2.	5/09/08	Reunião para os docentes do núcleo de apoio educativo	Ponto 1: Abertura do ano lectivo 2008/09; Ponto 2: Outros assuntos
CE	3.	12/09/08	Reunião para os elementos da Comissão de Avaliação do Desempenho.	Ponto 1: Regulamento de funcionamento (nº4 artº13 do DR 2/2008 de 10 de Janeiro); Ponto 2: Validação das classificações de Muito Bom
CE	4.	15/09/08	Reunião extraordinária de um C.T.	Ponto único: Reapreciação da avaliação final de aluno X
Presidente da Assembleia	5.	18/09/08	Reunião do Conselho Geral Transitório	Ponto 1: Constituição de Assessoria técnico-pedagógica; Ponto 2: Análise de critérios de organização de horários; Ponto 3: Definição dos critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas; Ponto 4: Eleição do Presidente; Ponto 5: Outros assuntos
CE	6.	22/09/08	Reunião extraordinária do Conselho Pedagógico	Ponto único: Análise da decisão do Conselho de Turma do X, relativa à avaliação do aluno X.
CE	7.	25/09/08	Reunião do Conselho Pedagógico	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Plano Anual de Actividades; Ponto 3: Aprovação do Regimento do CP; Ponto 4: Critérios de avaliação; Ponto 5: Outros assuntos.
CE	8.	26/09/08	Reunião para os elementos da Comissão de Avaliação do desempenho	Ponto 1: validação das menções Muito Bom; Ponto 2: outros assuntos.
CE	9.	06/10/08	Reunião pessoal auxiliar de acção educativa	Ponto 1: entrega de horários; Ponto 2: outros assuntos.

Presidente do Conselho Geral Transitório e CE	10.	20/11/08	Reunião do Conselho Geral Transitório	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Aprovação do Projecto Educativo de Agrupamento, RI e PAA; Ponto 3: Outros assuntos
CE	11.	21/11/08	Reunião para coordenadores de Departamento e Conselho de Docentes	Ponto 1: ponto da situação relativamente à Avaliação de Desempenho Docente
CE	12.	26/11/08	Reunião da Equipa de auto-avaliação de escola	Ponto 1: Análise de documentos; Ponto 2: Elaboração de um plano de Acção/Planificação das Actividades
CE	13.	02/12/08	Constituição do painel de Coordenadores das Unidades Educativas, no âmbito da avaliação externa	Calendarização da realização do painel (dia, hora e local)
CE	14.		Constituição do painel de alguns elementos do Conselho pedagógico, no âmbito da avaliação externa	
CE	15.		Constituição do painel dos serviços Especializados de Apoio Educativo, no âmbito da avaliação externa	
CE	16.		Constituição do painel dos DT, no âmbito da avaliação externa	
CE	17.		Constituição do painel de alguns elementos do Conselho pedagógico, no âmbito da avaliação externa	
CE	18.		Constituição do painel de docentes sem cargos atribuídos, no âmbito da avaliação externa	
CE	19.		Constituição do painel dos elementos da equipa de auto-avaliação de agrupamento, no âmbito da avaliação externa	
CE	20.	03/12/08	Reunião dos DT	Ponto 1: Regime de faltas do Novo Estatuto do Aluno; Ponto 2: Princípios orientadores da avaliação do 1º período; Ponto 3: Outros assuntos.

CE	21.	04/12/08	Reunião do CP	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Princípios orientadores da avaliação do 1º período Ponto 3: Aprovação de instrumentos de registo. Indicadores e medida e outros documentos no âmbito da ADD; Ponto 4: Aprovação da adenda nº1 – Avaliação de docentes; Ponto 5: Actividades de encerramento do 1º Período Ponto 6: Outros assuntos
Coordenadora do núcleo da Educação Especial	22.	12/12/08	Reunião do núcleo da Educação Especial	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Avaliação das actividades do 1º Período; Ponto 3: Avaliação dos alunos referenciados de acordo com o DL nº3/2008, de 7 de Janeiro; Ponto 4: Outros assuntos
CE	23.	05/01/09	Reunião extraordinária de um Conselho de Turma	Ponto único: Correção do nível atribuído a História, ao aluno X
CE	24.	05/01/09	Reunião Geral de Professores	Ponto 1: ADD; Ponto 2: Processo de Auto-Avaliação da Escola – Ponto da situação
CE	25.	05/01/09	Reunião CP	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Balanço das actividades realizadas no 1º Período; Ponto 3: Reflexão sobre os resultados da Avaliação do 1º Período; Ponto 4: Aprovação de documentos, no âmbito da ADD; Ponto 5: Outros assuntos
CE	26.	13/01/09	Reunião DT	Ponto 1: Análise da Avaliação do 1º período; Ponto 2: Outros assuntos
Presidente do CGT e CE	27.	16/01/09	Reunião CGT	Ponto 1: Aprovação do Regimento do CGT; Ponto 2: Análise dos resultados do processo de Avaliação do 1º Período; Ponto 3: Definição das linhas orientadoras para a elaboração do Projecto de Orçamento Ponto 4: Constituição da Comissão para elaboração do RI do Agrupamento; Ponto 5: Outros assuntos

CE	28.	20/01/09	Reunião da Comissão de auto-avaliação de Agrupamento	Ponto 1: Análise de documentos; Ponto 2: Outros assuntos
Coordenadora do núcleo da Educação Especial	29.	20/01/09	Reunião do núcleo da Educação Especial	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Análise das grelhas de Educação Especial no âmbito da ADD; Ponto 3: Outros assuntos
CE	30.	22/01/09	Reunião extraordinária do CP	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Análise e aprovação do artº 5 da Adenda da Avaliação do RI – Apreciação dos Pais e EE, na ADD
CE	31.	22/01/09	Reunião de CT extraordinária,	Ponto 1: Análise da situação escolar da aluna X
CE	32.	26/01/09	Reunião do Conselho Coordenador de Avaliação	Ponto 1: Harmonização das Avaliações de Desempenho; Ponto 2: Outros assuntos
CE	33.	27/01/09	Reunião pessoal não docente, (no âmbito da Auto-Avaliação de Agrupamento)	Ponto 1: Preenchimento de um questionário de opinião; Ponto 2: Outros assuntos
CE	34.	29/01/09	Reunião dos coordenadores das actividades de enriquecimento curricular, os coordenadores de ano e do 1º ciclo, coordenadora do Departamento de línguas, representante da área disciplinar de música, o de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Física	Ponto 1: Balanço das AEC's; Ponto 2: Análise articulação das planificações das actividades; Ponto 3: Actividades de Articulação.
CE	35.	29/02/09	Reunião com delegados e subdelegados	Ponto 1: Informações sobre o Associativismo de Jovens; Ponto 2: Outros assuntos.
CE	36.	05/02/09	Reunião Geral de alunos,	Ponto 1: Lei nº23/2006 de 23 de Junho – Associação de Estudantes; Ponto 2: Constituição da Comissão Instaladora.
CE	37.	18/02/09	Reunião do CT extraordinária	Ponto único: Elaboração de Planos de Recuperação
CE	38.	06/03/09	Reunião do CE	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Análise do Relatório de Avaliação Externa; Ponto 3: Plano de Melhoria; Ponto 4: Plano Tecnológico de Educação; Ponto 5: Donativos; Ponto 6: Outros assuntos.

CE	39.	06/03/09	Reunião extraordinária do CP	Ponto 1: Parecer sobre a contratação da docente do grupo de recrutamento 110; Ponto dois: Análise do Relatório de Avaliação Externa
Presidente do CGT	40.	09/03/09	Reunião do CGT	Ponto 1: Análise do Relatório de Avaliação Externa; Ponto dois: Outros assuntos
CE	41.	09/03/09	Reunião dos docentes da Educação pré-escolar e do 1ºCiclo	Ponto 1: Informações sobre os resultados da Avaliação Externa; Ponto 2: Donativos; Ponto 3: Outros assuntos
CE	42.	11/03/09	Reunião do Conselho Coordenador de Avaliação	Ponto único: Reapreciação da Avaliação de Desempenho dos Auxiliares de Acção Educativa abaixo mencionados, de acordo com o artº 28 do DR nº19-A/2004
CE	43.	12/03/09	Reunião CP	Ponto1: Informações; Ponto 2: Princípios orientadores da Avaliação do 2º Período; Ponto 3: Actividades de Encerramento do 2º Período; Ponto 4: Parecer sobre a colocação do docente do grupo de recrutamento 530; Ponto cinco: Outros assuntos
Coordenador da equipa de Reformulação do RI	44.	13/03/09	Reunião da Equipa	Ponto 1: Análise/Reformulação do RI; Ponto 2: Outros assuntos.
CE	45.	16/03/09	Reunião DT	Ponto 1: Princípios orientadores da Avaliação do 2º Período; Ponto 2: Outros assuntos
Coordenador da equipa de Reformulação do RI	46.	20/03/09	Reunião da equipa	Ponto 1: Análise/Reformulação do RI; Ponto 2: Outros assuntos.
CE	47.	23/03/09	Reunião de educadores de infância	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Donativos
Presidente do CGT	48.	23/03/09	Reunião extraordinária do CGT	Ponto 1: Aprovação do RI e Aviso de Abertura para o Recrutamento do Director; Ponto 2: Outros assuntos

Coordenadora do Núcleo da Educação Especial	49.	23/03/09	Reunião do núcleo	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Análise dos alunos com NEE/Apoios; Ponto 3: Outros assuntos
CE	50.	20/04/09	Reunião do CP	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Análise dos resultados da avaliação do 2º período; Ponto 3: Verificação do grau de cumprimento das Planificações Didáticas e Mecanismos de Remediação, em caso de atraso significativo; Ponto 4: Outros assuntos
Presidente do CGT	51.	20/04/09	Reunião da Comissão de acompanhamento do procedimento concursal do Director	Ponto 1: Análise dos requisitos de admissão ao concurso de Director do Agrupamento, da única candidatura entregue
Presidente do CGT	52.	22/04/09	Reunião da Comissão de acompanhamento do procedimento concursal do Director	Ponto 1: Apreciação da candidatura ao lugar de Director do Agrupamento
Presidente do CGT	53.	27/04/09	Reunião extraordinária do CGT	Ponto 1: Aprovação do Relatório da Conta de Gerência da Acção Social Escolar e Administrativa do ano de 2008; Ponto 2: Outros assuntos
CE	54.	29/04/09	Reunião DT	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Análise dos resultados de Avaliação do 2º Período; Ponto 3: Outros assuntos
CE	55.	s/ data	Reunião do CP,	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Actividades de encerramento do ano lectivo – Apresentação de propostas; Ponto 3: Proposta de criação de uma disciplina de área artística (3º Ciclo); Ponto 4: Princípios orientadores da avaliação para o 3º Período; Ponto 5: Outros assuntos
CE	56.	s/ data	Reunião de alunos do 9º ano	Ponto único: Exames Nacionais
CE	57.	12/06/09	Reunião com professores vigilantes dos exames nacionais de 9º	Ponto único: Norma 02/EB/2009
CE	58.	15/06/09	Reunião com professores coadjuvantes dos exames nacionais de 9º	Ponto 1: Competências do Professor Coadjuvante; Ponto 2: Procedimentos a adoptar

CE	59.	19/06/09	Reunião extraordinária do CP	Ponto único: Análise de situações de retenção repetida (artº 4º do Despacho normativo 50/2005)
CE	60.	23/06/09	Reunião dos coordenadores das actividades de enriquecimento curricular, os coordenadores de ano e do 1º ciclo, coordenadora do Departamento de línguas, representante da área disciplinar de música, o de Educação Visual e tecnológica e de educação física,	Ponto único: Balanço das AEC's
CE	61.	23/06/09	Reunião dos docentes da educação especial pré-escolar, coordenadora do 1º ciclo e coordenadora dos apoios educativos,	Ponto único: Informações de carácter pedagógico
CE	62.	23/06/09	Reunião dos docentes titulares de turma do 4º ano	Ponto único: Análise/Reflexão dos resultados das Provas de Aferição
CE	63.	23/06/09	Reunião dos docentes da área disciplinar de língua portuguesa do 2º ciclo	Ponto único: Análise/Reflexão dos resultados das Provas de Aferição
CE	64.	23/06/09	Reunião dos docentes da área disciplinar de Matemática do 2º ciclo	Ponto único: Análise/Reflexão dos resultados das Provas de Aferição
CE	65.	26/06/09	Reunião do CP	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Verificação do cumprimento das planificações didácticas; Ponto 3: Critérios para a constituição de turmas e elaboração de horários; Ponto 4: Análise das situações de retenção repetida (artº 4º do Desp. Norm. 50/2005); Ponto 5: Outros assuntos
CE	66.	26/06/09	Reunião de coordenação da avaliação docente	Ponto 1: definição de critérios de desempate, no âmbito da ADD; Ponto 2: Outros assuntos
CE	67.	29/06/09	Comissão de Auto-Avaliação do Agrupamento	Ponto 1: Análise dos dados recolhidos; Ponto 2: Outros assuntos
Presidente do CGT	68.	30/06/09	Reunião do CGT	Ponto 1: Apreciação dos resultados do processo de avaliação do 3º Período; Ponto 2: Aprovação do Relatório Final de Execução do PAA; Ponto 3: Análise dos critérios para elaboração de horários;

				Ponto 4: Apreciação dos resultados do processo de Auto-Avaliação; Ponto 5: Outros assuntos
CE	69.	01/07/09	Reunião Conselho Coordenador de Avaliação	Ponto 1: Parecer da Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação sobre a Avaliação de Muito Bom, depois de esgotadas as quotas; Ponto 2: Decisão da Reclamação do Auxiliar de Acção Educativa, X
CE	70.	02/07/09	Reunião DT	Ponto 1: Análise dos resultados de avaliação do 3º Período; Ponto 2: Outros assuntos
CE	71.	10/07/09	Reunião do CP	Ponto 1: Informações; Ponto 2: Aprovação de Relatórios de diferentes estruturas; Ponto 3: Balanço das actividades realizadas no 3º Período; Ponto 4: Reflexão sobre os resultados das avaliações do 3º Período; Ponto 5: Reflexão sobre os resultados das Provas de Aferição e Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática; Ponto 6: Aprovação do Relatório do Plano da Matemática; Ponto 7: Aprovação dos Planos de Acompanhamento; Ponto 8: Lançamento da revisão dos Regimentos das diferentes estruturas; Ponto 9: Outros assuntos
CE	72.	10/07/09	Reunião de alguns docentes (3ºciclo) da área disciplinar de língua portuguesa	Ponto único: Análise dos Resultados dos Exames de 9º ano
CE	73.	10/07/08	Reunião de alguns docentes (3ºciclo) da área disciplinar de matemática	Ponto único: Análise dos Resultados dos Exames de 9º ano

Apêndice 8d

Relação dos documentos internos analisados: **os avisos**

Origem	Nº do documento	Data	Destinatários dos avisos	Conteúdo dos avisos
CE	1.	15/09	Alunos	Proibição de jogar à bola sob pena de pagar os estragos
	2.	15/09	Pessoal docente e não docente	Divulgação de uma acção de formação
	3.	17/09	Alunos	Divulgação do clube de línguas
	4.	17/09	Docentes	Uniformização de documentos de avaliação, planificação (aprovados pelo CE e posteriormente dado à avaliação do CP)
	5.	18/09	Alunos com idade igual ou superior a 15 anos	Informação da necessidade de se proceder ao pagamento do seguro escolar
	6.	19/09	DT	Necessidade de distribuir os passes
	7.	24/09	Alunos	Necessidade da entrega da chave do cacifo utilizado no ano anterior sob pena de punição
	8.	01/10	Docentes	Entrada em vigor das aulas de apoio
	9.	06/10	EE	Disponibilidade dos códigos no âmbito do programa E-escola
	10.	10/10	Docentes	Lembrança de uma norma do RI que impede que os alunos saiam antes do toque de saída
	11.	15/10	Alunos	Proibição de atirarem pedras sob pena de punição
	12.	21/10	Docentes	Cuidados a ter com os computadores da sala TIC e normas de funcionamento da sala
	13.	21/10	Docentes com alunos da Educação Especial	Indicação da existência de livros de ponto próprios para registo de sumários
	14.	23/10	Docentes	Afixação da lista de antiguidade
	15.	28/10	Docentes do 2º Ciclo	Actividade Hallowe'en (pedido de compreensão)
	16.	29/10	Coordenadores de Departamento e do Conselho de docentes	Informação nº2 sobre a Delegação de Competências no âmbito do DR nº21/2001 de 10/01. Pede para proceder em conformidade
	17.	05/11	Alunas nascidas em 95	Divulgação da campanha da vacina contra o colo do útero
	18.	12/11	Alunos	Divulgação de uma actividade cultural no Centro Cultural da vila
	19.	13/11	Docentes	Divulgação de uma síntese do diploma do Concurso dos docentes
	20.	19/11	DT	Pedido para apresentarem os nomes dos representantes dos EE

CE	21.	21/11	Comunidade	Encerramento da sala de convívio para remodelação por uma turma
	22.	21/11	Comunidade	Encerramento da biblioteca para preparação da feira do livro
	23.	25/11	DT	Chamada de atenção para o facto de se inteirarem das situações problemáticas de alunos antes do que estes se dirijam ao CE
	24.	25/11	Docentes	Informação do ME relativo ao processo de ADD
	25.	02/12	CP	Adiamento da reunião devido à realização de painéis com inspectores, no âmbito da avaliação externa
	26.	s/ data	Docentes e alunos	Ausência de actividades lectivas devido às actividades de Natal
	27.	15/12		Alunos: desaparecimento de um saco de Educação Física de um aluno do 5º
	28.	18/12	EE de uma escola do 1º Ciclo	Aviso de prolongamento do horário funcionará nos dias 23, 29 e 30 de Dezembro
	29.	07/01/09	DT	Pedido de actualização dos dados dos alunos, na secretaria (com prazo afixado)
	30.	12/01	Comunidade	Divulgação de aulas de manutenção (com posterior afixação do preço) para as quais se deve proceder a inscrições
	31.	14/01	Alunos do 9º	Testes intermédios
	32.	19/01	Comunidade	Desaparecimento de uma PlayStation Portable – aguardam-se informações caso contrário chamar-se-á a GNR
	33.	22/01	Comunidade	Desaparecimento de um telemóvel (pede-se informações)
	34.	22/01	Professores vigilantes para testes intermédios	Calendarização
	35.	23/01	Comunidade	Divulgação de uma acção formação
	36.	29/01	Alunos de 9º ano	Calendarização dos testes intermédios
	37.	s/ data	EE	Inscrição/reinscrição na ed. Pré-escolar (data e documentos necessários)
	38.	02/02	Professores titulares	Informação da abertura de concurso
	39.	02/02	Docentes	Necessidade do levantamento declaração IRS
CE	40.	05/02	Docentes	Chamada de atenção para uma norma do RI que indica que os alunos expulsos devem ser acompanhados pela funcionária, com um destino e uma tarefa a cumprir
	41.	11/02	Docentes	Actividades S. Valentim
	42.	19/02	Comunidade	Actividade de Carnaval : não há aulas da parte da tarde
	43.	11/03	Comunidade	Disponibilidade no site da escola do relatório de avaliação externa

	44.	17/03	Comunidade	Consulta pública da proposta do RI do agrupamento e abertura para sugestões até uma data marcada
	45.	19/03	Alunos	Necessidade da entrega de livros emprestados da biblioteca
	46.	16/04	Alunos 8º ano	Testes intermédios (calendarização)
	47.	16/04	Docentes vigilantes e suplentes dos testes intermédios de 8º ano	Calendarização
	48.	16/04	Docentes	Aviso para deixar portas e janelas fechadas depois de saírem das salas
	49.	16/04	Docentes	Aviso do levantamento, mediante caução, de uma chave para as salas (plano tecnológico)
	50.	21/04	Docentes	Actualização da ficha de identificação do Centro de Formação
	51.	02/06	S/ destinatário especificado	Ausência de aulas num estabelecimento de 1º ciclo devido a eleições
	52.	12/06	Alunos não aprovados do 9ºano e fora da escolaridade obrigatória	Prazos para requerem exames
	53.	15/06	Alunos do 5º ao 8º	Ausência de aulas em dia de exames nacionais de 9º ano mas com possibilidade de almoçarem na cantina mediante senha tirada na véspera
	54.	30/06	EE	Matrículas para 10º (calendarização)